



مستقبل التربية العربية

مجلة علمية دورية محكمة تعالج قضايا التجديد والإبداع في التنمية البشرية

يناير ٢٠٠٢

العدد (٢٤)

المجلد الثامن

- معايير اعتماد المعلم والتوجهات العالمية . د. سلامة عبد العظيم حسن ، د. محمد عبد الرزاق إبراهيم
- الاتجاهات الحديثة في بحوث تكلفة التعليم د. خلف محمد البحيري
- كتب اللغة العربية للمرحلة الابتدائية والقيم الموجهة بها في دولة الكويت د. عبد الله عبد الرحمن الكندري
- السياسة التعليمية في المجتمعات العمرانية الجديدة د. حنان إسماعيل أحمد
- إدارة بيئات الدمج في التدخل المبكر للأطفال المعوقين د. نجدة إبراهيم علي سليمان
- تقويم البرنامج التدريبي لمديرات ومساعدات مدارس التعليم العام د. سامية محمد عوض

موسوعة
التربية والمستقبل

مراجعات كتب:

• تعليم بلا أهداف

د. عبد الرضا إبراهيم محمد

مؤتمرات وندوات:

• الاتجاهات السائدة في البحث التربوي

• الجودة النوعية للتعليم العالي والبحث

العلمي في الوطن العربي

• الطوبى للقائمه

استشارات - مراجعات كتب - ندوات ومؤتمرات - من رواد التربية - قضية للمناقشة -

تجارب تربوية - موسوعة التربية والمستقبل - إصدارات جديدة

هيئة المستشارين

- د. أحمد شوقي
أستاذ الوراثة ومسؤول العلاقات الخارجية بالمجلس الأعلى للجامعات.
- د. محمد بن أحمد الرشيد
أستاذ التربية، ووزير المعارف بالملكة العربية السعودية.
- الأستاذ السيد بسين
أستاذ علم الاجتماع والأمن الأسبق لمنتدى الفكر العربي
- د. جابر عبد الحميد جابر
أستاذ علم النفس، ونائب رئيس جامعة قطر
- د. محمد زهران
أستاذ الصحة النفسية وعصيدة تربية عين شمس الأسبق.
- د. سعيد إسماعيل علي
أستاذ أصول التربية بجامعة عين شمس.
- د. سعيد المخلص
أستاذ التربية ورئيس مكتب التربية العربي لدول الخليج.
- د. عطاء عبد الرزاق
أستاذ السبلات التربوية بجامعة بالقو بالولايات المتحدة.
- د. علي نصار
أستاذ للتخطيط، والمستشار الدولي في الدراسات المستقبلية.
- د. عبد الله بن علي الحصين
أستاذ التربية، ووكيل الرئيس العام لمكليات البعثات السعودية.
- د. عبد العزيز السيليل
أستاذ تعليم الكبار، ونائب مدير المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.
- د. فريد النجار
أستاذ إدارة الأعمال، والمستشار الدولي في بحوث الصلوات.
- د. خليل مراد مهنا
أستاذ المناهج، جامعة عين شمس.
- د. محسن توفيق
أستاذ الهندسة، وسفير مصر في اليونيسكو.
- د. محمد صوف الدين فهمي
أستاذ التربية، وعصيدة كلية تربية الأزهر الأسبق.
- د. محمود قمبر
أستاذ أصول التربية، جامعة قطر
- د. محمود النافله
أستاذ المناهج، ومدير مركز تطوير التعليم الجامعي
- جامعة عين شمس
- د. عصري جنورة
أستاذ علم النفس، وعصيدة آداب المنيا الأسبق.
- د. مصطفى حجازي
أستاذ علم النفس، بجامعات البحرين ولبنان.
- د. مفتوح الصنفى
أستاذ التربية، ونائب رئيس جامعة الأزهر.
- د. مهني غنيم
أستاذ اقتصاديات التعليم، ووكيل تربية المنصورة.
- د. كمال استنكر
أستاذ تكنولوجيا التعليم، جامعة الإسكندرية.
- د. كمال شعير
أستاذ الطب ومدير مركز الدراسات المستقبلية ب
- جامعة القاهرة
- د. ولیم عبید
أستاذ المناهج، جامعة عين شمس

مجلة علمية دورية محكمة تعالج قضايا التجديد
والإبداع في التنمية البشرية

رئيس التحرير

د. ضياء الدين زاهر

مديرو التحرير

د. مصطفى عبد القادر زيادة د. نادية يوسف كمال
مستشاروا التحرير

د. احمد المهدي عبد الحليم د. حامد عمار
د. محمد نبيل نوفل د. محمود قمبر

هيئة التحرير

د. حسن البيلاوي د. حسن سلامة
د. رفيقه حمود د. زينب التجمار
د. طلعت حسنين د. عرفة احمد حسن
د. علي خليل مصطفى د. محمد مصليحي الاتصاري

سكرتير التحرير

١. مصطفى عبد الصادق سلامة

سكرتارية فنية

أ. احمد الزق

المراسلات

توجه جميع المراسلات باسم رئيس التحرير على عنوان فتي

اد. ضياء الدين زاهر

استاذ ورئيس قسم اصول التربية

كلية التربية - جامعة عين شمس

روكسي - مصر الجديدة - القاهرة - مصر

تليفونات : ٢٦٠٥٧٧١ - ٤٠٢٩٠٥٥

تليفون وفاكس ٤٨٥٣٦٥٤ محمول ٠١٠٥١٠٢٣٩١

مستقبل

التربية العربية

العدد الرابع والعشرون

(يناير ٢٠٠٢)

تصدر عن

المركز العربي

للتعليم والتنمية

(أسد)

بالتعاون العلمي مع :

• مكتب التربية العربي

لمول الفليم

• جامعة المنصورة

الناشر

المكتب الجامعي الحديث

١٤ ش ديقو قراط

الازارطة - الاسكندرية

مكتب : ٤٨٤٢٨٧٩

فاكس : ٤٨٤٣٨٧٩

محمول : ٠١٠٥١٨١٥١٠

٦-٤ هيئة التحرير

• الافتتاحية

• أبحاث ودراسات

□ معايير اعتماد المعلم في مصر في ضوء بعض الاتجاهات العالمية الحديثة

د. سلامة عبد العظيم د. محمد عبد الرازق إبراهيم ٩ - ٦٨

□ الاتجاهات الحديثة في بحوث تكلفة للتعليم ومتطلبات إثرائها في مصر

د. خلف محمد البحيري ٦٩ - ٩٦

□ كتب اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية والقيم الموجهة بها في دولة الكويت

(دراسة تحليلية وصفية) د. عبد الله عبد الرحمن الكنري ٩٧ - ١٢٨

□ السياسة التعليمية في المجتمعات العراقية الجديدة

من منظور تخطيطي تنموي: د. حنان اسماعيل احمد ١٢٩ - ١٧٤

□ إدارة بيئات الدمج في التدخل المبكر للأطفال المعوقين

في مرحلة الطفولة المبكرة د. نجدة إبراهيم علي سليمان ١٧٥ - ٢٤٢

□ تقويم البرنامج التدريبي لمديرات ومساعدات مدارس التعليم العام

د. سامية محمد عوض ٢٤٣ - ٢٧٤

مستقبل

التربية

العربية

يناير ٢٠٠٢

العدد ٢٤

• موسوعة التربية والمستقبل

□ تكنيك دلفي: أحكام الخبراء ، وخبرة الحكماء ٢٧٥ - ٢٨٠

• مراجعات كتب

□ تعليم بلا أهداف عرض أ.د. عبد الراضى إبراهيم محمد ٢٨١ - ٢٨٨

• حركة التربية

المؤتمرات والندوات

□ الاتجاهات السائدة فى البحث التربوى ٢٨٩ - ٢٩٠

□ الجودة النوعية للتعليم العالى ، والبحث العلمى فى الوطن العربى ٢٩٠ - ٢٩٢

• الاصدارات الجديدة

□ العربية ٢٩٣

□ الاجنبية ٢٩٣ - ٢٩٤



الافتتاحية

يصدر العدد الرابع والعشرون من "مستقبل التربية العربية" مستهلاً العام الثامن للمجلة . ونحن نذكر أنفسنا كل يناير من عام جديد بضرورة التأكيد على استمرارية محاولتنا الرصينة الدعوية المثابرة لتأصيل وتفعيل المفاهيم والأسس العلمية والقيم والاستراتيجيات المتعلقة بمستقبل مجتمعنا العربى وتربيتنا العربية المستقبلية .

وإننا لنعد بأن نحاول بإذن الله أن نرتاد هذا العام مجالات التربية بمفهومها الواسع .

ولعل ما يطالعه القارئ أول ما يطالع فى هذا العدد بعض النماذج من هذا التوجه:

الدراسة الأولى يعرض فيها كل من الدكتور "حسن عبدالعظيم حسن"، والدكتور "محمد عبدالرازق إبراهيم" لقضية تربوية متعددة الأبعاد تتمثل فى معايير اعتماد المعلم من خلال التعرف على بعض الاتجاهات العالمية ، ثم تناول المعايير المعمول بها محلياً بشكل نقدى تحليلى فى ضوء هذه المعايير العالمية، وصولاً إلى ما ينبغى أن تكون عليه معايير اعتماد المعلم حتى ينهض بالرسالة ويؤدى الأمانة الموكولة إليه .

ثم تأتى الدراسة الثانية والتي يتناول فيها الدكتور " خلف محمد البحيرى " الاتجاهات الحديثة فى بحوث تكلفة التعليم ومتطلبات إثرائها فى مصر ، وذلك استجابة لمشكلة ملحة تكاثرت حولها المناقشات والحوارات والمؤتمرات ألا وهى مشكلة تمويل التعليم " ، وكيفية الوفاء بما يتطلبه التعليم فى مصر من نفقات متزايدة حتى يمكن الوصول إلى مخرجات قادرة على تحقيق التنمية المنشودة ، وتنظر هذه الدراسة ، فيما تنظر فيه ، إلى البحث عن سبل وآليات جديدة لتمويل التعليم مستنداً إلى رؤى واسعة تعتمد على المشاركة المجتمعية والشراكة بين الحكومة والمجتمع المدنى .

أما الدراسة الثالثة فتقدمها الدكتورة " حنان إسماعيل محمد " حول السياسة التعليمية فى المجتمعات العمرانية الجديدة من منظور تخطيطى تنموى ، مشيرة إلى أهمية تلبية متطلبات واحتياجات هذه المجتمعات الناشئة على أسس علمية صحيحة ، وبتخطيط دقيق يتفق مع ظروفها وإمكاناتها.

ثم تعرض الدكتورة " نجدة إبراهيم على سليمان " فى الدراسة الرابعة لإدارة بيئات الدمج فى التدخل المبكر للأطفال المعوقين فى الطفولة المبكرة مشيرة إلى موضوع بالغ الأهمية ليس فقط فيما يتعلق بالتعامل مع الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة وبالذات خلال طفولتهم المبكرة ، بل وأيضاً فيما يتعلق بكيفية إدارة عمليات دمجهم فى مجتمعاتهم المحيطة على اختلاف مستوياتها.

وفى الدراسة الخامسة يعرض الدكتور " عبدالله عبدالرحمن الكندرى " لكتب اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية فى دولة الكويت ، وما تتضمنه من

قيم وما تسعى إليه من ضرورة التمسك بهذه القيم الموجهة وذلك باستخدام المنهج الوصفي التحليلي .

وفى الدراسة السادسة والأخيرة من دراسات هذا العدد ، تتوقف الدكتوراة " سامية محمد عوض " أمام الاهتمامات المتزايدة بالتدريب لتقدم لنا دراستها حول تقويم البرنامج التدريبي لمديرات ومساعدات مدارس التعليم العام السعودى تأكيدا على ضرورة تقويم كافة الجهود المبذولة فى مجال التدريب حتى يمكن الاستفادة الحقيقية من ثماره.

. وإمتدادا لنفس التوجه فإن المجلة تستمر فى عرض أبوابها الثابتة بنفس الحماسة فتقدم فى باب " موسوعة التربية والمستقبل " عرض لتكنيك من أهم تكنيكات دراسة المستقبل ألا وهو تكنيك دلفى فى خطوطه العريضة وطرائقه المتنوعة.

وفى باب " عرض الكتب " نعرض لكتاب هام مثير للجدل هو كتاب " تعليم بلا أهداف ".

أما باب " حركة التربية " فيعرض لعدد من المؤتمرات والندوات العربية فى مجالات التربية والبحث العلمى .

كما يتضمن العدد كعادته ، إشارة إلى بعض من أهم الإصدارات المستقبلية فى مجالات التربية المختلفة باللغتين العربية والإنجليزية .

ابحاث ودراسات

- معايير اعتماد المعلم في مصر في ضوء بعض الاتجاهات العالمية الحديث د. سلامة عبد العظيم د. محمد عبد الرازق ابراهيم
- الاتجاهات الحديثة في بحوث تكلفة التعليم ومتطلبات إثراتها في مصر د. خلف محمد البحري
- كتب اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية والقيم الموجهة بها في دولة الكويت د. عبد الله عبد الرحمن الكندري
- السياسة التعليمية في المجتمعات العصرية الجديدة من منظور تخطيطي تنموي: د. حنان اسماعيل احمد
- إدارة بيئات الدمج في التدخل المبكر للاطفال المعوقين في مرحلة الطفولة المبكرة د. نجدة ابراهيم على سليمان
- تقويم البرنامج التدريبي لمدرسات ومساعدات مدارس التعليم العام د. سامية محمد عوض



معايير اعتماد المعلم في مصر في ضوء بعض الاتجاهات العالمية الحديثة

إعداد د / سلامة عبد العظيم حسين
د / محمد عبد الرزاق إبراهيم*

أولاً: الإطار العام للبحث:

مقدمة البحث:

يعد التعليم وسيلة هامة للتطور والنمو القومي خاصة وأن العالم يصبح قرية صغيرة يوماً بعد يوم، فالنمو الاقتصادي وتنمية وتحسين مستوى المعيشة يرتبط بشكل مباشر بحالة التعليم. ولذلك يعتبر التعليم والتعلم العنصرين الرئيسيين في عملية تطوير المجتمعات التي شهدت تغيرات كبيرة نتيجة الإنجازات العلمية المذهلة التي تحققت في القرن العشرين، ومن المتوقع أن تؤدي السرعة الحالية في تطور الابتكارات العلمية إلى تحقيق إنجازات قد تفوق كل خيال، وتتجاوز الحدود التقليدية المعروفة في الواقع مما ينعكس في المدى البعيد على النظم الاجتماعية والسياسية والاقتصادية.

ويعتمد تطوير التعليم في القرن الحادي والعشرين بشكل أساسي على إعداد المعلم العصري، فنحتاج إلى المعلم الملم بعلم المستقبل، الملم بتحديات الحاضر والمستقبل التي تحتاجها بلادنا، نحتاج إلى المعلم العصري الذي يستطيع التعامل بمهارة مع تكنولوجيا عصر العولمة خاصة تلك التي تستخدم في مجال التعليم، ليتمكن من تدريب تلاميذه مستقبلاً على استخدامها في الأغراض المختلفة⁽¹⁾.

* مدرس التربية المقارنة والإدارة للتعليمية كلية التربية ببها-جامعة الزقازيق

* مدرس أصول التربية -كلية التربية ببها-جامعة الزقازيق

وذلك يتوقف تحسين جودة التعليم في المقام الأول على تحسين انتقاء المعلمين وجودة تدريبهم والارتقاء بمكانتهم وظروف عملهم.

ويؤكد ذلك "نون ديفيز" حينما يذكر "أنه في السنوات المقبلة من القرن الحادى والعشرين سيكون المعلمون العامل المحدد لنوعية التعليم على كافة المستويات وسوف تزيد التقنية وإن نقلل من الحاجة إلى معلمين جديدين وأساليب تدريسية بارعة"^(٦).

وتعد الوسيلة الرئيسية في المهن المنظمة لنقل المعرفة المهنية ونشرها وتحسينها على نحو مستمر هي استخدام معايير تُرشد الإعداد المهني والممارسة وتحدد المهن بصفة عامة المعايير، وتقرض الالتزام بها بطرق ثلاثة هي^(٧):

١- الاعتماد المهني لبرامج الإعداد.

٢- الإجازة من قبل الدولة التي تسمح بالممارسة والعمل في المهن.

٣- التأهيل وهو الاعتراف المهني بمستويات عالية من الكفاءة.

ومن هنا يثار تساؤل هام : ما الكفايات التي يجب أن يقيم على أساسها معلم للمستقبل؟ حتى وقت قريب كان الاعتقاد أن متطلبات الشهادة للحكومية التي تتحقق عن طريق التخرج في كليات التربية كافية لتأكيد مستوى كاف من مهارة المعلم.

واستجابة للتقارير المعلنة من الفكار المعلم للمهارات الأساسية تم اقتراح طريقتين لمبديتين^(٨) :

الأولى : معايير اعتماد المعلم والتي إذا تحققت يصبح معلماً معتمداً Teacher accreted .
والثانية : التعيين تحت الاختبار .

ولتحقيق الطريقة الأولى يتم وضع معايير عامة تكون بمثابة الدليل والحافز نحو تحسين وتطوير برامج إعداد المعلم بكلية التربية وهذه تسمى "الاعتماد الأكاديمي" الذى يؤدي بدوره إلى "الاعتماد للمهني" للمعلم.

وقد سبقت الولايات المتحدة الأمريكية دول العالم في تأسيس مجالس قومية غير حكومية لوضع معايير لاعتماد مؤسسات إعداد المعلم ومعايير للمهنة لضمان جودة التعليم الجامعى وتقويم برامج هذا التعليم وإجازاتها والاعتراف بها والاختيار الجيد لمعلمي المستقبل، واستخدم الاعتماد فى العديد من الدول لضمان جودة البرامج والخدمات الموجودة فى كافة قطاعات المجتمع، ويستخدم الاعتماد فى التعليم العالى على نطاق واسع لتحقيق غرضين^(٩):

الأول: تأكيد جودة البرامج التعليمية وخريجيتها.

الثاني: تحسين جودة التعليم.

واستجابة للاتجاهات العالمية الحديثة في تطوير نظام التعليم المصري أوصى المجلس القومى للتعليم والبحث العلمى والتكنولوجيا بضرورة إنشاء مؤسسة قومية مستقلة غير حكومية وبدعم الدولة والقانون بتولى مسؤولية التقويم الخارجى للجودة الكلية فى مؤسسات التعليم العالى وتكون لها صلاحيات ومسؤوليات الاعتماد والإجازة مع الاسترشاد فى جميع الأحوال بتجارب وخبرات بعض الدول المتقدمة والاستفادة منها^(٦).

غير أن هذه التوصية لم تطبق حتى الآن ولم تقدم دراسة توضح إجراءات ومراحل اعتماد المعلم فى مصر، وهذا ما يدعو لدراسة مشكلة للبحث الحالى.

مشكلة البحث:

يعانى التعليم بصفة عامة فى مصر من هبوط مستوى الخريجين فى كافة مجالات التعليم العالى، ويُعبر عن ذلك بوضوح نسبة كبيرة من المـؤهلين فى قطاعات الإنتاج والخدمات فى المجتمع، كما ظهر واضحاً فى ارتفاع نسبة البطالة بين الخريجين التى لاتعود إلى زيادة أعدادهم فحسب، وإنما ترجع فى جوهرها إلى نقص كفاءتهم.

وقد صاحب هذا الهبوط فى مستوى خريجي التعليم العالى عدة مشكلات من أخطرها ما يسمى (مرض الشهادة) والتى يسعى الطلاب للحصول عليها بأية وسيلة، وقد ترتب على ذلك تنكس أساليب للتدريس، وتخلف المناهج، وقصور البيئة التعليمية فى الجامعة، ومن الآثار السلبية التى ترتبت على ذلك عدم الاعتراف ببعض الشهادات التى تمنحها الجامعات المصرية وفقدان مصداقية بعضها، فضلاً عن تنكس مستوى الخريجين من خلال أى منظور مقارنة بالمستويات العالمية^(٧).

هذا فى الوقت الذى تسعى فيه الدول المتقدمة إلى جعل التعليم الجامعى مجالاً خصباً للتصدير Education exporting حيث تحاول اليابان وأستراليا ونيوزيلندا تحقيق جودة تعليمها الجامعى بهدف تصديره وذلك بجذب المزيد من الطلاب الأجانب من الدول الأخرى الذين يدفعون نفقات تعليمهم^(٨).

وتعانى برامج إعداد المعلم بكليات التربية فى مصر من عدة مشكلات تؤثر تأثيراً كبيراً على مستقبل مهنة التعليم من هذه المشكلات^(٩):

أن برامج إعداد المعلم لا تنقيد بالاتجاهات التجديدية وإنما تستمر في السيرامج التقليدية في المحتوى الذي يقدم، وغلبت استراتيجية الكم على الكيف مما جعل كليات التربية لا تهتم باستيعاب النوعيات المختارة للمهنة، وانصب اهتمامها على تصدير أعداد كبيرة من المعلمين ناقصي التأهيل لسوق العمل.

أن هناك فجوة بين النظريات المثالية التي يدرسها الطلاب في كليات التربية وما يفرضه الواقع في الممارسات العلمية.

أن كليات التربية لا تغطي للإعداد الثقافي قدرأ من الاهتمام يتناسب مع أهمية إعداد المعلم. أن سياسة قبول الطلاب بكليات التربية تعتبر المجموع الكلي للدرجات في الثانوية العامة هو المعيار الوحيد للمفاضلة بين رغبات الطلاب بالإضافة إلى مقابلات شخصية تأخذ صفة الشكلية وبالتالي فإن نوعية الطلاب المتحقين بالكليات قد لا تتواءم لرغبة الصادقة لاتخاذ التعليم مهنة لهم.

مما يؤدي ذلك كله إلى خطورة الطالب الذي لا يملك الصفات والقدرات التي تؤهله لمهنة التعليم على مستقبله ومستقبل الجيل الجديد وعدم الفائدة من تطوير برامج إعداد المعلم.

ومن هنا تبدو الحاجة ماسة إلى استحداث جهاز لتقييم كفاءة برامج إعداد المعلم بكليات التربية ووضع معيار الاعتماد لهذه البرامج تمهيداً للاعتراف أو الإجازة لخريجي هذه الكليات وهو ما يسمى بالاعتماد المهني خاصة أنه لا تتوفر حتى الآن في بلادنا العربية مؤسسات مستقلة تعتمد مؤسسات إعداد المعلم، كما أنه لا توجد امتحانات للترخيص والإجازة بالعمل في المهنة بل المعيار الأساسي الآن في التعيين هو المسابقة والأفضلية للمجموع والدرجة بغض النظر عن المعايير المهنية المطلوبة.

ومن هنا تكمن مشكلة البحث الحالي في الإجابة على التساؤل الرئيسي التالي:

كيف يمكن وضع تصور مقترح لاعتماد المعلم في مصر في ضوء بعض الاتجاهات العالمية الحديثة؟

وينتفع عن هذا التساؤل التساؤلات الفرعية التالية؟

١- ما مفهوم اعتماد المعلم وأهدافه وأنواعه؟

٢- ما مراحل وإجراءات اعتماد المعلم؟

٣- ما أهم الاتجاهات العالمية الحديثة في اعتماد المعلم؟

٤- ما المعايير الأكاديمية والمهنية لاعتماد المعلم؟

٥- ما التصور المقترح لاعتماد المعلم في مصر؟
أهداف البحث :

يهدف البحث إلى التعرف على ماهية اعتماد المعلم، وأهدافه، ومراحله، وإجراءاته ومعايير، وأهم الاتجاهات العالمية المعاصرة، ومحاولة وضع تصور مقترح لاعتماد المعلم في مصر .

منهج البحث وإجراءاته :

يستخدم البحث المنهج الوصفي للتعرف على مفهوم الاعتماد ومراحله وإجراءاته والاتجاهات العالمية الحديثة في الاعتماد، ولا يقف المنهج المستخدم عند حصد جمع البيانات وتنظيمها، وإنما يتعدى ذلك إلى تحليلها والربط بين مدلولاتها، حتى يمكن الوصول إلى استنتاجات تساعد البحث في التوصل إلى التصور المقترح .

ويسير البحث بعد عرض الإطار العلم وفقاً للخطوات التالية :

تحديد مفهوم اعتماد المعلم وأهدافه وأنواعه .

تحديد مراحل وإجراءات اعتماد المعلم .

طرح أهم الاتجاهات العالمية الحديثة في اعتماد المعلم .

التعرف على المعايير الأكاديمية والمهنية لاعتماد المعلم .

الوصول إلى التصور المقترح لاعتماد المعلم في مصر في ضوء الرؤى التنظيرية حول الاعتماد الأكاديمي والمهني في الدول المتقدمة .

مصطلحات البحث:

الاعتماد Accreditation :

يقصد به "الاعتراف بالمؤسسة التعليمية من قبل الروابط أو التنظيمات المهنية في ضوء تحقيق متطلبات ذلك الاعتراف"^(١٠).

وتعرفه موسوعة التعليم العالي على أنه :

"عملية تقويم واعتراف وإجازة لبرنامج دراسي تقوم به مؤسسة أو هيئة علمية متخصصة، وتقرر بأن البرنامج يحقق أو يصل إلى الحد الأدنى الضروري من معايير الكفاءة والجودة الموضوعة سلفاً من قبل هذه الهيئة، والهدف الأساسي من هذه العملية هو طمأنة الرأي العام بأن

هذه البرامج وبالتالي خريجوها ذات كفاءة أو مهارة تحقق تطلعاته وطموحاته في الحصول على موارد بشرية مؤهلة تأهيلاً عالياً لمزاولة المهنة بنجاح^(١١).

المعايير Standards :

هى النصوص المعبرة عن المستوى النوعى الذى يجب أن يكون مثلاً بوضوح فى جميع الجوانب الأساسية والمكونة لأى برنامج تعليمى، وهذه الجوانب تشمل الفلسفة التى ينطلق منها للبرنامج، والهيئة التعليمية، والطلاب، والإدارة، والمصادر التعليمية، والكفايات المهنية التى تنص عليها بلود الاعتماد التحكيمية^(١٢).

وحتى يمكن اعتماد أو إعطاء شهادة ضمان الجودة أو للوكالة الاعتمادية، لابد من تلامس مستوى المتطلبات وللشروط مع المؤسسات والبرامج، وهذه الشروط تتضمن توقعات الجودة، والإنجاز، والفاعلية، ومصادر التمويل والنتائج، ونقدرة على البقاء.

أما المحكات Criteria فهى معايير معتمدة أو معترف بها فى أحد المعاهد أو أحد البرامج، وهذه المعايير تتضمن الأهداف المنشودة فيما يتعلق بالجودة والفاعلية^(١٣).
معايير اعتماد المعلم:

ويقصد به الاعتراف بالكفاءة الأكاديمية للبرنامج التعليمى لإعداد المعلم وكذا الاعتراف بالكفاءة لممارسة مهنة التدريس فى ضوء معايير تصدرها هيئات ومنظمات أكاديمية متخصصة مستقلة.

للدراسات السابقة :

تم تناول الدراسات السابقة من خلال بعض الإسهامات العربية والبحوث والدراسات الأجنبية.

أ-الإسهامات العربية التى وردت عن اعتماد المعلم :

فقد أجريت دراسة بعنوان "معايير تمهين للتعليم" استهدفت توضيح الشروط والمعايير اللازمة للحكم على المهنة، والتعريف بمراحل التكوين المهني للمعلم ليكتسب عمله صفة المهنة. واتضح من الدراسة أن أهم السمات لاكتساب صفة المهنة هى الأهداف المجتمعية للمهنة، واستناد المهنة إلى قاعدة علمية، والنمو المهني، ووجود رولبط مهنية، وإعداد المعلم داخل الجامعة.

وأوضحت للدراسة أيضاً أن أهم معايير تمهين للتعليم هي معايير الاختيار للالتحاق بمؤسسات إعداد المعلم، ومعايير مزاوله المهنة، ومعايير التدريب، ومعايير التوجيه التربوي للمعلمين^(١٤). وقدمت دراسة حول اعتماد مؤسسات للتعليم العالي، استهدفت عرض تجربة الولايات المتحدة الأمريكية في الاعتماد الأكاديمي، وشملت الدراسة مناقشات عديدة تناولت طبيعة المؤسسة التعليمية، والبرامج، والمناهج، والقبول، والخدمات، والهيئة التدريسية. واهتمت الدراسة بنظرة مستقبلية وبعض الرؤى النقدية لبعض التجارب، وأوصت بإيجاد تنظيم مؤسسي للاعتماد^(١٥).

وللتعرف على نظام الاعتماد الجامعي في كل من الولايات المتحدة وكوريا الجنوبية أجريت دراسة كان أهم أهدافها التعرف على نظام الاعتماد الجامعي وعلاقته بجودة التعليم، وتشخيص واقع نظام الاعتماد للجامعي في كل من الولايات المتحدة وكوريا الجنوبية وعقد مقارنة بينهما، وانتهت الدراسة إلى عقد ورش عمل لدراسة وبحث الأبعاد التنفيذية لنظام الاعتماد الجامعي، وإعداد التشريعات اللازمة لتنفيذ نظام اعتماد جامعي مصري^(١٦).

وفي دراسة عن تطوير نظام تكوين معلم للتعليم الثانوي العام في ضوء معايير للجودة الشاملة، هدفت إلى التعرف على خبرات بعض الدول المتقدمة في تطبيق الجودة الشاملة في نظم تكوين المعلم وإمكانية الإفادة منها في نظام تكوين المعلم في مصر. وتوصلت الدراسة إلى أنه يجب تحديد احتياجات المستفيدين من الخدمة التعليمية لكليات التربية، وترجمة تلك الاحتياجات إلى معايير تراعى عند تصميم برنامج تكوين معلم التعليم الثانوي العام^(١٧).

وأجريت دراسة حول إدارة الاعتماد الأكاديمي في التعليم هدفت إلى تقصى الأبعاد الإدارية للاعتماد الأكاديمي في التعليم كما يراه الأكاديميون والإداريون في المملكة العربية السعودية. وتوصلت الدراسة إلى أن إدارة الاعتماد الأكاديمي يجب أن تكون من خلال هيئة مستقلة عن الأجهزة التعليمية الأخرى وأن الاعتماد الأكاديمي مهم لكونه يساعد على تحسين نوعية التعليم وفاعليته^(١٨).

ب- الدراسات أجنبية التي تناولت اعتماد المعلم :

فى دراسة أجراها نورمان كيراكوف وآخرون Norman Kiracofe and other حول معايير الاعتماد لمراكز الإرشاد فى الجامعة والكلية، وتمثل هذه المعايير الجهود التى تقدمها الجمعية العالمية لخدمات الإرشاد International Association of counseling service وذلك لتقديم خدمات متميزة فى أنشطة الإرشاد وتشمل هذه المعايير: علاقة مركز الإرشاد بالجامعة أو كلية المجتمع، ووظائف وإدارة الإرشاد وخدماته، البحث العلمى، الأبعاد الأخلاقية، الخدمات الاستشارية، للخدمات المساندة، للتدريس، المرافق والتجهيزات^(١٩).

وحول الاعتماد الأكاديمى للمجلس القومى لاعتماد إعداد المعلم (NCATE) National Council for Accreditation of Teacher Education أجرى مور وآخرون (Moore and other) دراستهم واستهدفت التعرف على استشراف المستقبل من أجل التميز عن طريق استخدام الاعتماد الأكاديمى.

وقام الباحثون بتطبيق استبيان للتعرف على وجهات نظر "٨٣٤" أستاذاً فى مؤسسات إعداد المعلم حول الدور المثالى والواقعى للمعايير المستخدمة فى الاعتماد الأكاديمى من قبل NCATE للمجلس القومى لاعتماد إعداد المعلم البالغ عددها "١٨" ثمان عشرة معياراً، ولتضح من نتائج الدراسة أن المعايير المستخدمة معايير جيدة، وأن أربعة منها حققت معدلات عالية من الاتفاق على جدواها كمؤشرات على الجودة فى برامج إعداد المعلمين^(٢٠).

وحول إعداد المعلم فى ضوء التربية الدولية أجرى مارى فيلد (Marry Field) دراسته وهدفت الإجابة على تساؤل رئيسى مؤداه : ما الاعتبارات التى يجب مراعاتها فى إعداد المعلم لكي يصبح معلماً دولياً معتمداً؟

وللإجابة على هذا التساؤل قرر للدراسة بأن على المعلم أن يدرك أمرين هامين هما :

الأول: المعرفة العالمية : فيحتاج المعلم معرفة عالمية عن العالم بصفة عامة وللموضوعات التى يقوم بتدريسها بصفة خاصة .

والثانى: الخبرات الثقافية المتبادلة: فيجب على مؤسسات إعداد المعلم تنمية المهارات الخاصة بالاتصال الحضارى المتبادل، فيتعلم المعلمون كيف يجعلون ارتباطاً بين المناهج وبين التربية الدولية لدى تنمو وجهات نظرهم بالقضايا الدولية المتعددة التى فرضت نفتحها على الساحة مثل ترقية الوعى الثقافى، واحترام كرامة الإنسان، وحقوق الإنسان، صراع التمييز والتحاميل، تعليم السلام، تقرير الذات، إدارة الصراع الدولى^(٢١).

أما كومبز و لاريد (Coombs and Allred) فقد قاما بدراستهما حول التقييم الذاتي كألية من آليات الاعتماد للمجلس القومي لاعتماد إعداد المعلم في أمريكا NCATE واستهدفت للدراسة التركيز على التقييم الذاتي لمؤسسات إعداد المعلم، وأوضحت الدراسة عدداً من المحاور الأساسية التي ينبغي أن يشملها التقييم الذاتي مثل البرامج الدراسية، ومعلموا المعلم، وأنشطة التقويم، والمتابعة للمعلمين المبتدئين، والإمكانات المالية^(٢٢).

وقد تمت دراسة دليلاً إرشادياً للمنظمات أو المؤسسات المساهمة في تأهيل واعتماد برامج إعداد المعلم قام بها أو كاس (Oakes) أوضح فيها أن هناك علاقة وثيقة بين اعتماد برامج إعداد المعلم وبين اعتماد شهادته، وأن هناك ثلاث مصطلحات متداخلة فيما بينهما وهى "الاعتماد و الترخيص والتأهيل" وتستخدم بعض الدول هذه المصطلحات بشكل تبادلي، ولكنهم يتفقون على أن الهدف الأمسى هو التأكيد على جودة المعلم^(٢٣).

وعن الاعتماد المهني للتعليم العالي في جنوب أفريقيا أجرى داني جاكوبس (Danie Jacobs) دراسة استعرض فيها نظام الاعتماد المهني للتعليم العالي فقد أنشئ عام ١٩٩١ الاتحاد القومي لجامعات جنوب أفريقيا وكان يهدف إلى تعزيز المستوى العام للتعليم والتدريس، وتشجيع الاتصال الفعال بين الجامعات، وتحديد تشجيع معايير مقبولة للممارسة.

كما أنشئ عام ١٩٩٢ المجلس القومي لاعتماد للتدريس المهني The National Council for Vocational Training Stanoloirds (NCVTS) ووظيفته اعتماد الجامعات الخاصة من ناحية للتعليم ومعايير المهنة، وركز المجلس بصورة أساسية على التقييم الذاتي للجامعات. والمجلس الحق في عدم اعتماد المعاهد التعليمية التي لا تلتزم بالمعايير الموضوعية، وهذا المجلس يتبع نموذجاً عالمياً مقبولاً للاعتماد، ويعتمد المجلس في تقييمه على الزيارات الميدانية، وهناك أكثر من ٤٠٠ برنامج قد تم فحصهم وتقييمهم في مدة ٤ أربع سنوات من عام ١٩٩١ وحتى ١٩٩٤، وكان للنظام الاعتماد في جنوب أفريقيا أكبر الأثر في الارتفاع بمستوى التعليم وجودته^(٢٤).

وفي تقرير بحثي عن تقويم المقيمين Evaluating the Evaluators كيف يشاركون برؤاهم في معايير الاعتماد-الممارسات والنتائج في علم ١٩٩٣ بذلت لجنة الاعتماد للكلية حديث العهد تقييماً شاملاً للمعايير والإجراءات التي تستخدمها في اعتماد الكليات.

وطلبت اللجنة من مجموعة البحث والتخطيط جمهور كليات كاليفورنيا أن ينفذ الفحص والتقييم بإجمالي ١٣٦١ استفتاءً تم إرسالهم بالبريد لتمثيل أعضاء فريق للزيارات.

ويفيت نتائج التقرير على نسبة ٧٠% ممن ردوا على الاستفتاء، ولتضمنت النتائج في الآتي:

أن كلاً من أعضاء لجنة الاعتماد وإداريو الكليات المستهدفة الذين قلموا بالدراسة الذاتية كانوا مساعدين في عمليات اعتماد الكلية فقد أعدوا دليل اللجنة، والإرشادات، وتنظيم الفريق، وتوضيح الاتصالات.

إعداد معايير محكمة وملائمة.

تقوية التقييم الذاتي والتخطيط الجيد، مراجعة برامج الإعداد وتوضيح رسالة للكلية وأهدافها، توجيه العمليات التعليمية لدخل الكلية.

أغلبية أفراد البحث شعروا أن الاعتماد يزيد من تحسين المؤسسات^(٧٥).

وحول التوقعات ومعايير الاعتماد الإقليمية في التربية العامة أجرى لويس Lopez دراسته وتهدف إلى فحص تقارير ١٠٠ فريق تقيمي لاعتماد الاتحاد الرئيسي للشمالى بخصوص معايير التربية العامة ولوضحت نتائج الدراسة مواطن الضعف والقوى في البرامج الثقافية للمؤسسات على سبيل المثال مهام التعليم، فلسفة التربية العامة، إدارة الكلية، مواصفات الكلية، تصميم برامج التربية العامة^(٧٦).

ولجرى كوب فلما (Cobb-Velma) رسالة دكتوراه عن الاعتماد في إعداد المعلم هدفت إلى فحص أدوار وأجزاء مهنة التعليم ومسئولياتها، وتقييم آليات برامج إعداد المعلم "الفلسفة-المؤسسات-العمليات-الإجراءات"، واستخدمت للدراسة المنهج الوصفي، وخلصت إلى أن الموافقة أو اعتماد برامج إعداد المعلم يقود إلى الدرجة المهنية الأولى، أو الترخيص لممارسة المهنة، وتوصلت للدراسة أيضاً إلى أنه يوجد ثلاثة معايير تقود إلى تقييم تصميم برنامج إعداد المعلم تمثل في^(٧٥):

للمسئولية العامة Public Accountability

للمهنية أو المسئولية المهنية

Professionalism or Professional Accountability

جودة الإعداد المهني Quality professional preparation

أولاً: مفهوم اعتماد المعلم وأهدافه وأنواعه :

١- مفهوم اعتماد المعلم:

تستخدم معظم التعريفات الخاصة بمصطلح الاعتماد الموجودة في القواميس المختلفة مثل، هذه العبارات "أن تكون معتمداً" تعني أن نكون متميزاً مع وجود ما يثبت ذلك من أدوار اعتمادية وأن تحصل على شهادة تؤكد توافر بعض المعايير الموضوعية من قبل الجهة المعتمدة بك^(٢٨).

والاعتماد في التعليم هو اعتراف يعطيه اتحاد أو وكالة للمؤسسات التي تحقق معايير معينة للجودة التعليمية.

ففي الولايات المتحدة الأمريكية تقوم مؤسسات الاعتماد بمراجعة جودة التعليم في المدارس والكلية والجامعات، وهذه المؤسسات تضع معايير أساسية مصممة لكي نقيس جودة برنامج تعليمي، وتقوم مؤسسات الاعتماد بتطوير الإجراءات لتحديد ما إذا كان البرنامج التعليمي والمؤسسات تحقق تلك المعايير أم لا^(٢٩).

ويعرف الاعتماد معجم المصطلحات التربوية بأنه : "اعتماد قبول المستويات الأكاديمية الخاصة بمؤسسة تعليمية من جانب هيئة خارجية متخصصة مثل هيئة معتمدين، أو هيئة مهنية تختص بمنح المؤهلات"^(٣٠).

ويقصد باعتماد المعلم Teacher accreted "عملية نظامية تعليمية للتأكد من أن مدرس المدارس الحكومية "العامة" يمتلكون حداً أدنى من الكفاءة وكل دولة تحدد معاييرها الخاصة بالاعتماد، والسرعة المتزايدة بين المعلمين تقترح أن يكون لدى المتقدمين للتدريس معلومات عن المتطلبات العامة للاعتماد، وكيفية الحصول على معلومات عن هذه المتطلبات"^(٣١).

مما سبق يتضح أن الاعتماد يقصد به الكفاءة أو السمعة العلمية المتميزة التي تحصل عليها مؤسسة إعداد المعلم أو البرنامج الأكاديمي مقابل استيفاء معايير الجودة المعتمدة لدى مؤسسات التقويم.

وهناك فرق بين الاعتماد والتأهيل و الترخيص يتضح في الآتي :

أ- الاعتماد Accreditation :

هو عملية التقييم التي تحدد جودة المؤسسة أو البرنامج للمعيار السابق استخدامها وينفذ الاعتماد بشكل عادي كأساس مرجعي واضح لتأهيل المؤسسات غير الحكومية، فهو في جوهره

نشاط أكاديمي يدار بواسطة المؤسسات التي تنظم بشكل اختياري "تطوعي" والتي تعد معايير لاعتماد مؤسسات المعلم ومن ثم تطبيقها عند تقييم هذه المؤسسات الساعية للاعتماد^(٣٢).

ب- التأهيل Certification :

هو العملية التي بواسطتها تمنح الوكالات أو الاتحادات غير الحكومية للمعرفة المتخصصة للأفراد الذين يواجهون مواصفات محددة مسبقاً بواسطة الاتحادات، أو هي اعتراف بأنه قد تم تحقيق معايير الجودة للمرجوبة والمصدق عليها، وهذه الشهادة تعتبر بمثابة امتيازات متفق عليها^(٣٣).

ويهدف التأهيل إلى تحديد معايير صارمة وعالية المستوى التي يجب أن يعرفها المعلمون وتكون لديهم القدرة على إنجازها لتحقيق هدف الاعتماد وهو تحسين تعلم التلاميذ في المدارس.

ج- الترخيص أو التصريح Permission or Licensing :

هو العملية التي بواسطتها تمنح الوكالات غير الحكومية التصريح للشخص الذي يواجه معايير ومتطلبات محددة وعادة ما تكون هذه المتطلبات صغيرة وهدفها هو التأكيد للجميع على أن الشخص المصرح/ المرخص له على قدر كبير من الكفاءة والترخيص نوعان، ترخيص مؤسسي وترخيص شخصي.

١- الترخيص المؤسسي Institutional Licensure :

وهو موافقة حكومية تمنح محلياً لمؤسسة ما لممارسة مهنة معينة، مثل الموافقة على تشغيل معهد تربيوي أو جامعة خاصة، ولا يشترط الترخيص توفر شروط الاعتماد، ولا يتطلب تحديد الجودة أو توفر معايير الأداء.

٢- الترخيص الشخصي Licensure :

يشير إلى الموافقة الممنوحة للأفراد لممارسة مهنة معينة عند توفر الحد الأدنى من المتطلبات اللازمة لذلك، وعادة ما يتم الحصول على الترخيص من خلال اجتياز اختبار معين، أو التخرج من معهد معتمد، وقد يتطلب الأمر توفر خبرة عملية^(٣٤).

وفي حالة الترخيص/ التصريح للمعلمين يكون الهدف هو منع الأفراد/ المعلمين في عمل أية أضرار أو إحداث أخطاء لدخل الفصل الدراسي.

مما سبق يتضح أن المصطلحات الثلاثة متداخلة فيما بينها، ومن السهل الاختلاف بين الوظائف التي تدرج تحت كل من هذه المصطلحات خاصة عندما تستخدم بعض الحكومات أو الولايات في أمريكا مصطلحات التأهيل، والترخيص والاعتماد بطريقة تبادلية، ولكن معايير الاعتماد والإجازة أو الترخيص والتأهيل تمثل دعامات ثلاث تضمن جودة مهنة التعليم وتساند نضجها.

٢- أهداف اعتماد المعلم:

تهدف عملية اعتماد المعلم إلى :

أ- تقديم معايير للتميز Standards of Excellence التي تشجع مؤسسات إعداد المعلم إلى تحسين برامجها.

ب- مساعدة الطلاب للجدد في تحديد واختيار المؤسسات التي تصنف بالجودة.

ج- تكوين معايير للتأهيل المهني Criteria for certification in professions^(٣٥).

د- تقييم المعلمين الجدد لضمان أنهم يحققون المعايير المهنية التي تضعها مؤسسة الاعتماد.

هـ- إصدار اعتماد/ اعتراف علمي لبرامج تكوين المعلم للتأكد من أنها قد حققت المتطلبات الضرورية للاعتماد^(٣٦).

و- التأكيد على جودة وفترة المعلم في مجال المادة وطرق التدريس ومهاراته وإدارة الصف الدراسي.

ز- المساعدة في تحديد معايير لإصدار الشهادات والرخص بمزاولة مهنة التدريس.

ح-حث مؤسسات إعداد المعلم بكافة أنواعها على القيام بمراجعات دورية للتقويم الذاتي لبرامجها العلمية وقدراتها المادية والمعنوية بما يضمن مستواها نحو الأفضل.

ط-المساهمة في تكوين المعلم المعتمد مطبقاً ودولياً^(٣٧).

ي-يضمن الاعتماد للرأى العام والهيئات والمؤسسات الأخرى أن المؤسسة أو البرنامج المعتمد له أهداف ملائمة ومحددة تحديداً دقيقاً وأن المؤسسة أو البرنامج تعمل على تحقيق هذه الأهداف.

مما سبق يتضح أن الاعتماد يخدم الأغراض التالية^(٣٨):

أ-توكيد الجودة Assuring Quality :

هو عبارة عن عملية مراجعة مخططة ومنظمة للمؤسسات التربوية، أو البرنامج الدراسي، لكي نتأكد من القيام بعمليات التعليم وفق المستويات المقبولة لها، وعادة ما تشتمل على توقعات لكي تكون ميكانيزمات رقابة الجودة، وكذلك الوسائل التي من خلالها تؤكد المؤسسة أن الظروف مناسبة للطلاب لكي ينجزوا ويحققوا المستويات الموضوعه من قبل مؤسسات الاعتماد.

وبذلك يعد الاعتماد الوسيلة الأساسية للكليات والجامعات والبرامج الدراسية لتأكيد الجودة للطلاب والرأى العام، حيث إن ضمان الجودة داخل هذه المؤسسات يعتبر إشارة للطلاب بأن المعهد أو البرنامج يحقق معايير الاعتماد المطلوبة.

ب- الوصول إلى الاعتمادات المالية الحكومية Access to Federal Funds :

تستفيد المؤسسات للتربية الراحية فى الاعتماد من الاعتمادات المالية الحكومية إذا طمأنت الحكومة بأن هذه المؤسسات قد طبقت المعايير المطلوبة من قبل هيئات الاعتماد، فتقوم الحكومة بتقديم مساعدات مالية، وأروض ومنح للمؤسسة والطلاب.

ج- مرونة نقل المقررات والبرامج الدراسية Easing Transfer :

تكن أهمية الاعتماد للطلاب فى مرونة نقل المقررات والبرامج الدراسية بين الكليات والجامعات والبرامج التى تم اعتمادها فى مؤسسة ما.

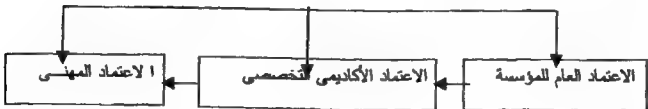
د- منح الثقة لأصحاب العمل Engendering Employer Confidence :

يعد الاعتماد المؤسسى أو التخصصى هام لأصحاب العمل عند تقييم أوراق اعتماد طالب الوظيفة.

٣- أنواع اعتماد المعلم:

تتضح أنواع اعتماد المعلم من خلال الشكل التالى :

أنواع اعتماد المعلم



أ- الاعتماد العام "الاعتماد المؤسسى" Institutional Accreditation :

يقصد به أن مؤسسات إعداد المعلم ككل "مدخلات-عمليات-مخرجات" قد حققت معايير

معينة للجودة التعليمية.

ويقوم هذا النوع من الاعتماد على مبدأ أساس مفاده : أن كل جزء من أجزاء المؤسسة يسهم فى تحقيق الأهداف التعليمية العامة لها^(٣١).

ويمثل الحصول على هذا النوع من الاعتماد الخطوة الضرورية الأولى للبدء في العمل والتأكد من أن المؤسسة قد استوفت الشروط والمعايير والمرجعيات أو المستويات العامة ومنها:

- معايير تخطيطية تخص الحرم الجامعي.
- معايير معمارية تخص الأبنية والمساحات المتوفرة.
- معايير أكاديمية تخص (البرامج التعليمية-الأسفنة-عدد الطلاب).
- معايير إدارية تخص (الهيكل الإداري-الموظفون-العاملون).
- معايير مالية تخص (الهيكل والموارد المالية-الموازنة).
- معايير للموارد والخدمات وتخص (المختبرات-المكتبة-الخدمات المختلفة).
- معايير للنشاطات اللاصفية^(١٠).

ب- الاعتماد الأكاديمي Academic Accreditation

يقصد بالاعتماد الأكاديمي الاعتراف بالكفاءة الأكاديمية لأي مؤسسة أو برنامج تعليمي في ضوء استيفاء معايير الجودة النوعية للمعتمدة التي تصدرها هيئات ومؤسسات أكاديمية متخصصة، ويمنح هذا النوع من الاعتماد للبرامج الأكاديمية المتخصصة بعد حصول المؤسسة التعليمية على الترخيص الأولي أو الاعتماد المؤسسي "العام" وبعد تخريج الدفعة الأولى نسبة واحدة على الأقل لضمان الحصول على عملية تقييم متكاملة من خلال فحص دقيق لكل ما يتعلق بالبرامج الدراسية في كافة مراحلها، وأعضاء هيئة التدريس ومؤهلاتهم الأكاديمية وخبراتهم ونشاطاتهم البحثية، وعدد الطلاب وأدائهم في الامتحانات الشهرية ولغائية^(١١).

فعلى سبيل المثال: قسم الهندسة في جامعة كبيرة ربما يسعى للاعتماد من خلال "مجلس اعتماد الهندسة والتكنولوجيا" في الولايات المتحدة للتأكد لمهنيي الهندسة وكذلك الرأي العام والطلاب على أن برنامج الجامعة يحقق معايير المهنة.

ج- الاعتماد المهني Professional Accreditation :

يقصد بالاعتماد المهني الاعتراف بالكفاية لممارسة مهنة التدريس فسي ضوء معايير تصدرها هيئات ومنظمات مهنية متخصصة سواء على المستوى المحلي أو الإقليمي^(١٢).

ويمنح هذا النوع من الاعتماد الشهادة الأكاديمية للمهنة كالعلوم الطبية والهندسية والمحاسبة وإدارة الأعمال وغيرها من قبل مؤسسات اعتمادية تقوم بها النقابات والاتحادات أو الروابط المهنية الخاصة بكل مهنة.

وفي جميع المهن غير التدريس ينبغي أن يتخرج طلاب المهنة من كلية مهنية معتمدة حتى يتقدموا لامتحانات والإجازة والتصريح بالعمل والتي تختبر معرفتهم المهنية ومهاراتهم، وعملية الاعتماد وتسهدف ضمان أن توفر جميع برامج الإعداد قراءاً مشتركاً من المعرفة المهنية، وخبرات تدريس واضحة البنية بحيث تكون هذه المعرفة والخبرة شاملة ومتابعة للجديد وبسبب هذه العملية يمكن أن يطمئن المستفيدون من أن طبيبيهم درس التشريح والفسولوجيا وعلم الأمراض وموضوعات أخرى كثيرة، وأن المحامي الذي يستعينون به درس القانون المدني والقانون الجنائي والعقود، وأن المهندس المعماري يعرف المتطلبات الفيزيائية لإقامة مبان آمنة، ويملك كذلك بالملاحج الجمالية للتصميم^(١٣).

ويتم عقد ترتيبات واتفاقيات خاصة في العديد من الحالات بين المؤسسات المهنية والمؤسسات التعليمية لوضع الضوابط والمستلزمات الأكاديمية والتدريب العملي الكفيلة بمنح هذه البرامج الأكاديمية نوعاً من التأهيل يترتب عليه إعفاء الخريج من عدد من هذه الاختبارات أو جميعها. وتسهدف لامتحانات الإجازة والترخيص ضمان أن يكون المرشحون للمهنة قد اتقنوا المعرفة التي يحتاجونها لممارستها على نحو مسئول والاختبارات التي تطبق في هذه الامتحانات يضعها أعضاء في المهنة في ضوء معايير مجالس الدولة والمحافظات، وتضم عادة المعرفة المتخصصة ومكونات الأداء التي تتعلق بالممارسة أو التطبيق في المجال، وينبغي أن يحل المحامون قضايا ويكتبون مذكرات قانونية تتعلق بقضايا معينة، ويقوم الأطباء بتشخيص مرض عن طريق تواريخ الحياة ويضعون العلاج ويرهن المهندسون على أنهم يستطيعون أن يطبقوا مبادئ معينة على تصميمات هندسية بعينها^(١٤).

وتتوخ متطلبات الاعتماد المهني للمعلمين في الولايات المتحدة الأمريكية ويتضح ذلك في الآتي^(١٥) :
معظم الولايات تطلب أن يكون المتقدم قد تخرجوا من مؤسسة تعليم عالي معتمدة، أو تقدم اعتماداً للمتقدم الذي درس في برنامج إعداد المعلم "المعتمد".

بعض الولايات تمنح شهادات للمتقدمين الذين أكملوا برنامج إعداد المعلم المعتمد من المجلس القومي لاعتماد إعداد المعلم (NCATE) .

العديد من الولايات تطلب أن يحقق المتقدمون درجات مرضية في الاختبارات بالنسبة للمدرسين المبتدئين .

بعض الولايات تشترط اعتماد خالص على مستوى المادة الدراسية ومستوى المرحلة ومستوى الصف الدراسي بالرغم من تنوع الصفوف حسب كل ولاية.

ومن هنا يتضح أن معايير ومستويات التأهيل تكون مؤثرة في مجموعات المعايير الأخرى التي تحكم الاعتماد Accreditation والترخيص أو الإجازة Licensing وإعادة الترخيص أو الإجازة Re licensing إنها تستخدم لضمان أن تضم الكليات المهنية المعرفة الجديدة في مقرراتها الدراسية وأن ترشد النمو المهني والتطوير أثناء العمل بالمهنة وهكذا يمكن النظر إلى هذه المعايير والمستويات المتقدمة باعتبارها قاطرة تقود للقاعدة المعرفية للمهنة.

ثانياً: مراحل وإجراءات اعتماد المعلم:

١- إجراءات الاعتماد :

تتمثل إجراءات الاعتماد في الخطوات التالية :

تقديم المؤسسة-الجامعة/الكلية/المدرسة-بطلب رسمي إلى المجلس المهني المتخصص التابعة له للحصول على الإجازة والاعتماد.

يرسل المجلس التعليمات والنشرات المتعلقة بعملية التقييم والاعتماد إلى الجامعة.

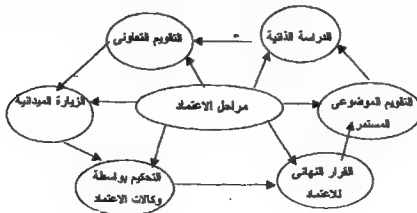
يطلب المجلس المهني من الجامعة القيام بدراسة تقييمية ذاتية وفق المعايير الموضوعية وكتابة تقرير بذلك.

بشكل المجلس المهني للاعتماد لجنة فنية تقوم بزيارة الجامعة وترفع تقريرها إلى رئيس المجلس التي في ضوءها يتم اتخاذ القرار بمنح الإجازة والاعتماد من عدمه في مدة أقصاها عامان من طلب التقييم.

يتم تعيين منسق ما بين الجامعة والمجلس وعادة ما يكون عميداً لكلية^(٤٦).

٢- مراحل الحصول على الاعتماد :

تتكون مراحل الحصول على الاعتماد من ستة مراحل يوضحها الشكل التالي^(٤٧) :



أ- للدراسة الذاتية Self Study :

تقوم مؤسسة إعداد المعلم الراغبة في الحصول على الاعتماد بإعداد دراسة تفصيلية وشاملة عن أوضاعها الحالية بشكل متكامل وحسب معايير ومتطلبات الجهة المانحة للاعتماد. وتشتمل هذه الدراسة على :

كافة المعلومات الخاصة ببرامجها الأكاديمية وهيكلها الإداري والمالي .
الخدمات التي تقدمها للمجتمع الأصلي .
المساهمة عن طريق البحوث ومجالات التطوير .

وتدعم هذه الدراسة بكافة الوثائق الضرورية على شكل ملاحق وجدول وبيانات توضح مصداقية الدراسة، وقد تحتوي الدراسة الذاتية على التطورات المستقبلية ذات المدى القريب والمتوسط والتخطيط للتطورات الهامة للمؤسسة التعليمية كأحد المؤشرات الإيجابية لفعاليتها في تطوير ذاتها، وتقدم هذه الدراسة للجهة المانحة للاعتماد لكي تشكل القاعدة والأساس في عملية التقييم .

ب- التقييم التعاوني Peer Review :

تعتبر الجامعة والجهاز التنفيذي المسئول عن الاعتماد هم المسئولون عن عملية تقييم الاعتماد، وذلك من خلال تقييم الدراسة الذاتية عن طريق الزيارات الميدانية التي تقوم المؤسسات والبرامج .

ج- الزيارة الميدانية Site visit :

تشكل الهيئة المانحة للاعتماد لجنة أو عدد من اللجان المتخصصة لدراسة الوثائق من قبل المؤسسة التعليمية، والقيام بزيارة أو زيارات ميدانية للتأكد من مصداقية الدراسة الذاتية المقدمة، وإجراء المقابلات الميدانية مع الأساتذة والإداريين والطلاب والخريجين والرأى العام، والإطلاع بشكل مباشر على كافة الأوضاع الحالية بهدف تقوم مستوى المؤسسة للطالبة للاعتماد .
وتعد اللجنة بذلك تقريرها الذي ترفعه للجهة المسئولة عن منح الاعتماد وتتكون هذه اللجان عادة من عدد مناسب من المتخصصين والأكاديميين والتربويين من نوى الخبرة والاختصاص في مجال الاعتماد .

د- التحكم بواسطة وكالات الاعتماد Action (Judgment) by Accrediting Organization :

توجد لدى وكالات الاعتماد لجان مسؤولياتها اعتماد المؤسسات والبرامج الجديدة، وإعادة اعتماد Reaccreditation المؤسسات والبرامج المتطورة، ورفض اعتماد مؤسسات وبرامج أخرى.

هـ- القرار النهائي : Final Resolution

تقوم الجهة المسؤولة عن منح الاعتماد بدراسة جميع التقارير والملاحظات التوصيات المقدمة لها من قبل المؤسسة التعليمية ومن لجان الزيارات الميدانية وتتخذ قرارها النهائي في ضوء مدى التزام المؤسسة التعليمية بالمعايير المطلوبة.

ويتم منح الاعتماد لفترة محدودة من الزمن تتراوح ما بين ٢-٥-١٠ سنوات وذلك حسب وضع المؤسسة وتاريخ تأسيسها.

ويجوز للمؤسسة التعليمية أن تستأنف ضد أي قرار سلبي قد يصدر عن الجهة ومن الممكن تقسيم أنواع القرار النهائي حسب ما يلي:

منح الاعتماد دون أية شروط.

منح الاعتماد بشروط.

رفض الاعتماد.

و- التقويم الموضوعي المستمر : On going external review

يتم إعادة تقييم المؤسسات والبرامج بصفة دورية في فترة تتراوح بين عدد قليل من السنوات تصل إلى عشر سنوات، وفي كل مرة يتم إعداد دراسة ذاتية، وتخضع المؤسسات إلى الزيارات الميدانية.

وحصول المؤسسة التنظيمية على الترخيص الأولي أو الاعتماد العلم هو المرحلة الأولى للحصول على الاعتماد الكامل، وهو بمثابة إعلان بأن المؤسسة قد تهيأت للحصول على الاعتماد الكامل خلال مرحلة زمنية لا تتجاوز فترة ما بين ٣-٦ سنوات من الترشيح للاعتماد Condidity Accreditation، ولأن هذا الترشيح لا يعنى بالضرورة أن المؤسسة قد حصلت على الاعتراف الكامل بل فيعني فقط أنها قد باشرت عملها حسب الأصول المتبعة واستوفت الشروط للمعايير الأولية لأداء وظيفتها.

أما الاعتماد الكامل فيعني الاعتراف للرسمي بأهلية المؤسسة التعليمية لأداء مهامها وأنها استوفت الشروط والمعايير المطلوبة وأصبحت قادرة على تحقيق أهدافها بالجودة والنوعية اللازمة في

كافة برامجها الأكاديمية المتخصصة وأنها تستطيع الاستمرار بقدراتها الذاتية على النمو والتطوير.

ومن هنا يصبح لخريجي المؤسسات المعتمدة الأولوية في التعيين مما يضيف على الاعتماد قيمة اقتصادية مهمة لها انعكاسات إيجابية على تلك المؤسسات.

٣- الشروط الواجب توافرها في هيئة الاعتماد :

لا بد أن يتوافر في الفاحصين/الزائرين القدرة على فعل الآتي : (٤٨)

أ- فهم شامل للمعايير المعتمدة ومعايير المعلمين الأكفاء الجدد.

ب- فهم مؤشرات المعايير والبراهين التي تساند إنجازاتها.

ج- القدرة على التعامل مع مختلف المعايير بالطريقة التي تتوافق معها.

د- الاحتفاظ بسرية المعلومات المأخوذة من الحرم الجامعي في كل زيارة.

هـ- الاعتماد على الخبرة الحقيقية في إعداد المعلم.

و- قراءة وفهم التقييم الذاتي للكلية التي تم زيارتها في ضوء معاييرها المحددة والمقتلة.

ز- عقد مقابلات مع هيئة الكلية، والطلاب والمعلمين وكل ما له صلة بالموضوع.

ح- تحديد الكلية المخفارة في ضوء معايير دقيقة متجنباً الآراء والخبرات الشخصية.

ط- المشاركة الجيدة في العمل كفريق ولحد الحصول على نتائج شاملة وجيدة ومرتبطة.

ي- إرسال واستقبال الآراء والمعلومات مع باقي أعضاء الفريق وهو ما يسمى بالتغذية الراجعة.

٤- تاريخ الاعتماد :

عندما تطورت الجامعة الأوروبية أثناء العصور الوسطى من القرن الخامس إلى القرن

الخامس عشرة شكلت هذه الجامعات اتحادات أكاديمية كبرى والتي مارست الرقابة على المؤسسات.

وفي عصر النهضة الذي بدأ في أواخر القرنين الرابع والخامس عشر فرضت الكنائس الكاثوليكية والبروتستانتية الرقابة على معظم الجامعات الأوروبية وأخيراً أصبح معظم هذه المؤسسات خاضع لرقابة الدولة. وعلى عكس الجامعات الأوروبية الأولى، فإن الكليات في أمريكا كانت مراقبة بشكل خاص من قبل معولي كل مؤسسة.

وترجع الجهود الأولى في الولايات المتحدة الأمريكية لوضع معايير التعليم إلى عام ١٧٨٤ عندما أصدر تشريع نيويورك قانوناً "لإيجاد مدارس وكليات في ذلك الجزء من الدولة كما يبدو مناسباً

وأسس القانون أيضاً مجلس الوصاية لجامعة نيويورك، وتم تصميم هذا المجلس لكي يقوم بالرقابة على كلية الملوك وهي مؤسسة خاصة تغير إسمها إلى جامعة كولومبيا، وفي عام ١٧٧٨ أصدر التشريع في نيويورك قانوناً طالب مجلس الأوصياء بزيارة كل كلية في الولاية مرة كل عام وعلى أساس هذه الزيارات يكتب مجلس الأوصياء تقريراً سنوياً عن أوضاع الكليات^(١٩).

ولقد أسست حكومة الولايات المتحدة مكتب للتعليم والذي أنشئ داخل وزارة للتربية، ولقد حاولت المكتب حل الاضطراب الخاص بالتعليم العالي من خلال تعريف الكلية The college . على أنها مؤسسة تخول إليها إعطاء درجات ويحضر إليها طلاب ولقد عمل بهذا التعريف حتى عام ١٩١٥ عندما تمت مراجعته ليشمل شروطاً إضافية وهي أن الكلية يجب أن يكون لها معايير محددة للقبول . وأن تقدم دراسة لمدة عامين على الأقل، وأن تمنح درجات علمية، وتلك الشروط قد ساعدت على تطوير ما أصبح بعد ذلك معايير اعتماد ومؤسسات للتعليم العالي .

وأنشئت أول وكالة اعتماد مستقلة عام ١٩٣٠ لكي تزود الكليات والجامعات بمعايير للقبول والاعتماد الأكاديمي للبرامج، وحازت هذه الوكالات على أهمية كبيرة تزايدت مع صدور البرامج الفيدرالية مثل قانون إعادة تعديل المهنيين في عام ١٩٤٤ وقانون للدفاع القومي ١٩٥٨ الذي يوفر التمويل الفيدرالي للتعليم^(٢٠).

ثالثاً: الاتجاهات العالمية الحديثة في اعتماد المعلم :

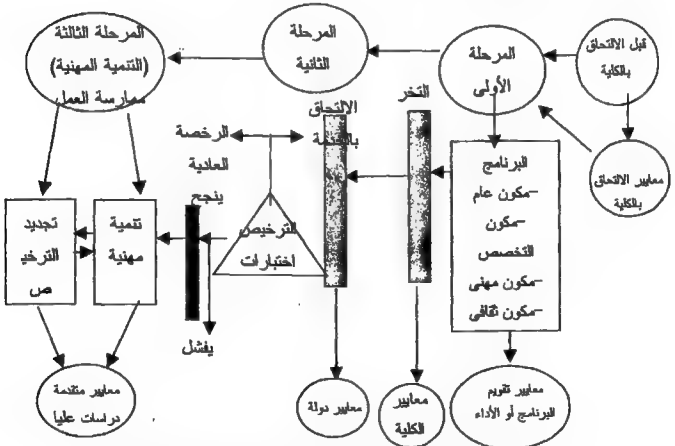
١- المجلس القومي للاعتماد المهني للمعلمين في الولايات المتحدة الأمريكية (NCATE) The National Council of Accreditation of teacher : education

بدأ المجلس القومي لاعتماد إعداد المعلم في عام ١٩٥٤ لتقويم واعتماد برامج الإعداد للمهني للمعلمين، وفي عام ١٩٦٩ أصدر المجلس أول معايير موحدة يقلص عليها تصنيف الجامعات والمؤسسات التعليمية الأخرى التي تقدم برامج إعداد المعلمين وفقاً لمدى مطابقة برامج الكليات والجامعات لتلك المعايير^(٢١).

وفي منتصف عام ١٩٨٠ كانت هناك جهود ومحاولات لوضع معايير وعمليات (NCATE) لاتبام ضبط الجودة Quality Control مع تحقيق الكفايات المطلوبة للمعلم، والتأكيد على تحقيق الجودة القومية، مع المتابعة المستمرة لمعايير الاعتماد^(٢٢).

وفي عام ١٩٩١ دعى رئيس المجلس أرثر ويز "Arthurwise" مجموعة من المعلمين وأولياء الأمور ومخططي السياسة التعليمية من أجل تدعيم أدوات الاعتماد وترخيص العمل وتصميم شهادات التدريس المتخصص، وقرر أن المسؤولية الأساسية تأتي من خلال ترخيص العمل والشهادة على المستوى الفردي ومن خلال الموافقة على اعتماد البرامج، حيث يتحقق ذلك عن طريق التفاعل الجيد بين كافة مدخلات وعمليات مخرجات المؤسسة من أجل جودة المعلم، ولكي يكفل للشعب الأمريكي أن أطفالهم في المدارس يتعلمون بكفاءة ليسطيعوا مواجهة المجتمع، وأن الأفراد المتخرجين من معاهد التربية يمتلكون المهارات الكافية للتى تساندهم على التنافس في سوق العمل^(٥٢).

ويتمثل نموذج المجلس القومي لاعتماد المعلم في الشكل التالي^(٥١) :



من النموذج السابق يتضح أن تكوين المعلم عملية متصلة في إطار شراكة فعالة.

تطبيق معايير (NCATE) على جامعة برجهام (Brigham University) :

في عام ١٩٩١ قام فريق من الفاحصين Examiners من هيئة المجلس القومي للاعتماد المهني للمعلم بزيادة جامعة برجهام، وأدركت وحذت هيئة الاعتماد أن الجامعة تطبق حوالى ٦٠ معياراً للمجلس القومي للاعتماد المهني للمعلم لكلا من المستوى الأساسى والمتقدم، ومن امان قبل الزيارة كان قسم التعليم الثانوى بالجامعة هو المسئول عن تخريج ٣٠٠ طالب سنوياً كمعلمين، ومن المفترض أن يمرؤا ببرامج الاختبار الذاتى Self Examination والتي تعتمد على المعايير الحديثة للمجلس القومي للاعتماد المهني للمعلم^(٥٥).

ولتحقيق معايير (NCATE) تتبع قسم التربية بجامعة برجهام للمرحلة التالية^(٥٦) :

أ- النموذج الجديد New Model :

قام قسم التعليم الثانوى بجامعة برجهام بتطوير المقررات الدراسية لبرامج إعداد المعلم فى عام ١٩٧٤ وكان هذا النموذج مناسباً عندما كان فى مرحلة التصميم Designel ولكنه أصبح غير ملائم لاعتماد المعلم فى التسعينات، واستجابة لمعايير NCATE فقد بدأوا التقييم الذاتى الذى يبدأ بمجموعة مقابلات، وقام أعضاء هيئة التدريس بتحليل النظام القديم وفحص عدد من البدائل، حيث قاموا بتصميم أربعة نماذج مختلفة ودمجهم كنموذج واحد بحيث يقبله جميع أعضاء هيئة التدريس، بحيث يعكس هذا النموذج مهمة وهدف الجامعة وقسم التعليم الثانوى.

ب- قاعدة المعرفة Knowledge Base :

من خلال عملية التقييم الذاتى وافقت هيئة قسم التعليم الثانوى على المعلومات الجديدة والمعاصرة لقيادة النموذج الجديد وتمت عملية نمو مهني لهيئة التدريس وتحديث معلوماتهم للشخصية لتواكب النموذج الجديد وشاركت هيئة (NCATE) فى تعزيز عزائم أعضاء هيئة التدريس لتوسيع وتحديث معلوماتهم لاكمال شروط النظرية المسبقة "النموذج الجديد" حيث تعاون أعضاء هيئة التدريس بقسم التعليم الثانوى مع الأقسام الأخرى فى الجامعة لتقديم أساسيات التعليم الثانوى وكمراجعين لبرامج وتأهيل وتحديث المحتوى النظرى للمقررات الدراسية.

ج- مراجعة المقررات Revised Syilabi :

واستجابة لمعايير (NCATE) قام أعضاء هيئة التدريس بمراجعة المقررات الدراسية حيث قام كل عضو بمراجعة الأجزاء الخاصة بالمقررات التى يقومون بتدريسها، وقامت الجامعة بتطوير قائمة فريق هيئة التدريس لمراجعة كل الفقرات الموجودة فى المنهج وفى عملية المراجعة قام كل زميل بشرح ما قام بتدريسه فى المنهج لزملائه ثم تناقشوا فى المحتوى وطرق التدريس،

وتقييم الأجزاء والمعلومات العامة، ثم بينوا نقاط التشابك والازدواج فى محتوى المقررات المختلفة، ثم حذفوا هذا الازدواج وأضافوا أشياء أخرى كانت غير موجودة.

د- سجل الخبرة : Field Experiences :

تعملون أعضاء هيئة التدريس بقسم التعليم الثانوى وهيئة (NCATE) فى مناطق مخصصة، حيث عقدوا عدة اجتماعات لتحديد وإنشاء علاقة إيجابية بين معلمى التعليم الثانوى فى المدارس وهيئة تدريس الجامعة الذين يشرفون عليهم.

فى جامعة برجهام قام معلمى الثانوى فى المدارس وأعضاء هيئة التدريس بتطوير الخطوط المرشدة والإجراءات والتقييم المعيارى لزيادة التفاعلات وتقوية الإجراءات، وكان ذلك خلال ١٠ عشرة أسابيع لتحقيق الخبرة.

هـ- لتتبع الدراسى لمعلمى السنة الأولى :

:Follow-up Studies and First-Year Teacher

من ضمن متطلبات المجلس القومى للاعتماد المهنى للمعلمين لمتابعة الدراسية فى العام الأول للمعلم، فى عام ١٩٨٩ قدمت الدراسات المتابعة معلومات قيمة عن كيفية تحسين برامج إعداد المعلم واحتياجات الخريجين.

وكان نتيجة ذلك أن قام قسم التعليم الثانوى بالجامعة بإضافة مناهج دراسية فى فرعى الرياضيات والتاريخ، وإدراك القسم النظرى أنه فى حاجة إلى جدول لمتابعة المقررات الدراسية كل أربع سنوات، وذلك للحصول على تغذية راجعة Feed back مستمرة من خريجى القسم وقرر القسم مساعدة معلمى السنة الأولى وكجزء من الدراسية الذاتية Self Study قام أعضاء هيئة التدريس بالاتصال بالمدارس المحلية فى المقاطعات لتقديم المساعدة حيث اشتركوا عدداً من المميزات من تداعى الأفكار والتي تضمن نشرة قسم التعليم الثانوى والرسائل الإخبارية عن معلمى السنة الأولى وإنشاء خط ساخن لمعلمى العلوم الجدد لمساعدتهم وكان من نتيجة الشراكة بين قسم التعليم الثانوى بجامعة برجهام والمجلس القومى للاعتماد المهنى للمعلم أن أثبت الخريجون كفايتهم فى اختبارات الاعتماد القومى للمعلم فى أمريكا.

٢- تطوير المعايير المهنية عن طريق مشاركة المعلمين :

Professional Standards Development : Teacher Involvement:

تلتب الحكومة الفيدرالية دوراً بارزاً في وضع معايير تقود حركات إعادة التكوين ففى مارس ١٩٩٤ وقع الرئيس الأمريكى "بيل كلينتون" على أهداف "Goals 2000" وتسمى الأهداف القومية الستة للتعليم الأمريكى وتتمثل فى الآتى^(٥٧) :

أن تكون المدارس جاهزة لاستقبال الطلاب المستعدون جميعهم قبل عام ٢٠٠٠

أن يتخرج ٩٠% من طلاب للتعليم العالى .

أن يكون الطلاب أكفاء فى المواد الأساسية وأن يظهروا إحساسهم بالمسؤولية كمواطنين .

أن يقود طلاب الولايات المتحدة العالم فى مادتى العلوم والرياضيات .

أن يكون كل أمريكى ناضج وعلى قدر كبير من العلم والثقافة .

أن تكون للمدارس آمنة وخالية من المخدرات .

وهذا التشريع يخلق إطار عمل والذي به تستطيع الولايات التكيف مع استراتيجيات إعادة تشكيل

هذه المؤسسات، ومن خلال هذا التشريع تم دمج ثلاثة من الأهداف الأساسية:

المعايير الأكاديمية للصارمة .

تنظيم المناهج والكتب الدراسية والمعلمين لتحقيق أهداف ٢٠٠٠ .

البواعث أو المحفزات الواضحة والتي تشجع للتلاميذ لى يكافحوا للوصول إلى مستويات عالية .

وللعمل الدؤوب لتحقيق أهداف ٢٠٠٠ ترعّم المجلس القومى لمعلمى الرياضيات (NCTM)

The National Curicul of Teacher of Mathematicس حركات التطوير فى

المحتوى ومعايير الأداء مع نشر للمناهج والمعايير التقييمية والتي على أساسها يتم تقييم المناهج،

وفى عام ١٩٩١ تم نشر المعايير المهنية لاعتماد معلم الرياضيات .

كما تم تشكيل المجلس القومى لمعايير للتدريس المهنى (NBPTS) The

National Board For Professional Teaching Standard لى يوضح معايير

التميز Standards of Excellence والتي تقرر ما ينبغى على المعلمين معرفته وما هم

قادرين على أدائه .

وأسس مجلس موظفى مدرسة الولاية نظاماً لتقييم المعلم الجديد تمهيداً لوضع معايير نموذجية

للمعلمين المبتدئين وذلك قبل إعطائهم للترخيص لممارسة المهنة^(٥٨) .

ويدعو هذا الاتجاه إلى دمج المعلمين في التحليل الفردي والجمعي للتدريس وتأثيراته وفي اتخاذ القرارات المهنية ويعمل هذا الاتجاه إلى مشاركة المعلمين في تطوير المعايير المهنية وتعدد صور هذه المشاركة كما يتضح في الآتي^(٥٩) :

يشارك المعلمون في تأليف المعايير **Authors of Standards** والغالبية من أعضاء (NBPTS) من المعلمين.

هناك ١١ ولاية أنشأت مكاتب معايير مهنية مستقلة بذاتها مسئولة عن وضع المعايير وترخيص المعلمين على نحو نموذجي ويحد أدنى فإن نصف أعضاء المكاتب من المعلمين.

يشترك المعلمون في الحقول الاختيارية للمعايير الجديدة كمؤدين أو فاعلين ويشارك ٥٣٩٠ معلم في الحقول الاختيارية لـ (NBPTS).

يعتبر المعلمون وسائل لترجمة معايير المحتوى **Content Standard** إلى بناء معايير داخل الفصول، والعمل داخل المدرسة يؤدي بالمعلمين إلى بناء معايير المحتوى والتي تتحول إلى إطار منهجي، وخطة لتوزيع الدروس كي تكون جاهزة للعمل على أساس هذه المعايير.

يقوم المعلمون بتكون مشروعات لوضع معايير مبدئية **Initiating Standard** على مسبيل المثال : معايير قدرة المعلمين في التقييم التربوي للتلاميذ، ويتم تطويرها بصورة مسترايدة مع الاتحاد الأمريكي للمعلمين.

يمتلك المعلمون وظيفة إشرافية ويقوموا بالخدمة كنقاد في وضع المعايير القومية، وتطوير المعايير النموذجية يتم مساندتها بواسطة أقسام التربية في الجامعات والتي تروج ملخصات لوثائق من المعايير وتتطلب مشورة وتعليق المعلمين بالإضافة إلى لولياء الأمور وآخرين.

يشارك المعلمون كأعضاء في اللجان المسئولة عن تطوير المعايير ومراجعتها.

٣-لائحة اعتماد المعلم من قبل اتحاد التنمية للتربوية (SEDA)^(٦٠) :

Staff and Educational Development Association :

تقرض اللائحة برنامج لتدريب هيئة التدريس الجدد وبدأ تطوير اللائحة في نوفمبر ١٩٩٠، وفي عام ١٩٩٢ تم استخدام البرنامج الطيار **A pilot program** في ثمان معاهد تربوية وفي نفس الوقت إنشئ فريق عمل لهذه اللائحة وقد بدأ التنفيذ القطي لللائحة في أبريل ١٩٩٣ .

وهناك العديد من المعايير الصارمة والمستويات التي واجهت هذا البرنامج، وفي نهاية أبريل عام ٢٠٠٠ تم وضع ٦٠ برنامج وتم اعتماد أكثر من ١٧٠٠ معلم من خلال هذه اللائحة.

أ-الهدف :

الهدف العام من لائحة اعتماد المعلمين هو التأكيد على مستوى أداء لائق وشائع بين المعلمين والذين اتموا برنامج للتدريب .

ب-الإجراءات :

- يتم بواسطة اللائحة اعتماد المعلمين الذين اتمو بنجاح اجتياز المقررات .
- تتخذ البرامج داخل معاهد التربية ويتم إدراك/معرفة للبرنامج إذا كان : -
- يتطلب من المعلمين إيضاح إنجازاتهم في ضوء أهداف البرنامج .
- يرتبط بقدر مناسب من التقييم الذاتي، وتقدير المعلم .
- تم فحصه خارجياً أو تم تعديله .
- له إجراء بخصوص التعامل مع متطلبات الاعتماد .
- له إجراء بخصوص المراجعة الدورية المنظمة .

ج-لجنة اعتماد المعلم The Teacher Accreditation :

وتهدف اللجنة إلى :

- تطوير وإدارة وترقية اللائحة وتشتمل اللجنة على منسق ومنفذ الاعتماد من جهة وقادة البرامج المخططة من جهة أخرى .
- استقبال التقارير والنصائح من اللجنة القائمة على الاعتماد، كما أنها ترسل التقارير عن كل اجتماع للمدير التنفيذي لاتحاد التنمية للتربية .
- تنظيم دورات التدريب والمجلات الخاصة بسياسة اللجنة والشهادات الخاصة بالتميز والبرامج والشهادات الخاصة باعتماد المعلمين .

د-اللجنة التنفيذية للاعتماد : Accreditation Steering Committee :

وتقوم اللجنة بعدة وظائف هي :

- الإرشاد . - التدعيم .
- النصيح . - مراجعة المعايير وعملية لائحة اعتماد المعلم .
- تسهيل ومراجعة العمليات وإصدار الأحكام وتطوير اللائحة وتقديم التغذية للرجعية .
- وللجنة الحق في توجيه الحكم على القرارات الصادرة وتجتمع اللجنة التنفيذية مرتين في العام .

٤-اتفاقية أو كلاهما لاعتماد المعلم (OCTA):

Oklahoma Commission for Teacher Accreditation.

أسست أوكلاهوما لائحة قياسات مستقلة تدعى اتفاقية أوكلاهوما لاعتماد المعلم، وهذه الاتفاقية تم تطبيقها في الأول من يوليو ١٩٩٧ بعد ٦ سنوات من التخطيط.

وتتطلب التوصيات المؤهلة في اتفاقية أوكلاهوما أن تطور نظاماً جديداً لإعداد المعلم على أساس من الكفاءة وتطوير نظام فعال لاعتماد المعلمين الجدد ولدعم ذلك قامت الاتفاقية بإنجاز الآتي:

مراجعة معايير برنامج إعداد المعلم لكي تعكس الأهداف القومية لتحسين أداء المعلم.
تدريب أكثر من ٢٠٠ عضو من جمعية أوكلاهوما للتقييم وجرى تدريب جميع الأعضاء إضافة إلى بعض الكوادر التي تقوم بالزيارات الميدانية مستخدمة في ذلك المعايير الجديدة للأداء للمجلس القومى للاعتماد المهني للمعلم (NCATE) .

تأسيس مجموعة عمل للشاركة بين الاتفاقية وبين المدارس .

تطبيق احتياجات المعلم كجزء من اعتماد البرنامج .

الوصول إلى تحقيق الأهداف القومية لسنة ٢٠٠٠ (١١).

ولقد طورت الاتفاقية بالتعاون مع أنظمة التقييم القومية ومركز بوروس للاختبار نظام جديد لتقييم المعلم على أساس من كفاءة الأداء يحتوى على ثلاثة مكونات هي :

اختبار معلومات عامة .

اختبار معلومات مهنية .

اختبار في مواد لها علاقة بكل بند على حدة .

وفي النهاية غاية الاتفاقية العمل على إحداث طرق جديدة لربط المعلم بعملية التعليم الأساسية التي تتم لدخل المدارس (١٢).

٥-جمعية منتسورى للاعتماد المهني للمعلم (MACTE) (١٣):

Montessori Accreditation Council for Teacher Education :

جمعية منتسورى جمعية اعتماد دولية مستقلة غير ربحية لمرحلة ما بعد الثانوى، وهى خاصة ببرامج تربية لمعلمى منتسورى وتعتمد جمعية منتسورى الآتى :

مؤسسات تربية مستقلة جامعية وتعرض مناهج تعليمية شاملة ومتواملة تختص بالتقافة التربوية لمعلم منتسورى .

برامج وإدارات تعرض تلك المناهج التي ترتبط بمؤسسات هي تعتمد بالفعل من مؤسسة أخرى معترف بها.

وتهدف الجمعية من خلال برامجها المعتمدة إلى :

تنمية المعرفة بالنظام للتعليمي المصمم بواسطة الدكتورة ماريا منتسوري^(*) شاملاً فلسفاتها، أدوار المعلم، تخطيط المنهج والبيئة المحيطة.

تأكيد المعرفة الأساسية بنمو الطفل شاملة أبرز واضعي النظريات والأبحاث المعاصرة.

إنشاء شهادة في تعليم منتسوري خاص بالمرحلة العمرية من الميلاد وحتى الثامنة عشرة.

وتم إنشاء جمعية منتسوري عام ١٩٩١ باتحاد مجموعتين سابقتين هما :

جمعية اتحاد الاعتماد المهني لمعلمي منتسوري (AAMTE) :

The Accrediting Association for Montessori Teacher Education

ومجلس اعتماد تربية الطفولة في المدارس الخاصة (ACCESS)

The Accrediting Council for Childhood Education Specialist
Schools.

والتي بدأت في اعتماد مناهج منتسوري للدراسة عام ١٩٨٢ .

وإنها لدلالة عظيمة أن القواعد والمعايير الأساسية لجمعية منتسوري والتي لا بد من تطبيقها في

المؤسسة أو المنهج حتى يتم الاعتماد ومن ثم اعتماد المعلم . قد تم صياغتها باتفاق آراء ممثلين

أبرز للجمعيات المهنية والتي تضم: -

جمعية منتسوري الدولية .

جمعية منتسوري الأمريكية .

المركز الدولي لتربية منتوري .

برامج منتسوري للتربوية الدولية .

تتمثل أهداف جمعية منتسوري للاعتماد المهني للمعلم في :-

أن تدافع عن المعايير المهنية الخاصة بإعداد معلم منتوري .

إنشاء معايير تساهم في تميز البرنامج الدراسي وكذا معلم منتوري .

تقييم واعتماد البرامج والمؤسسات للتربوية لمعلم منتوري .

تحديد هوية البرنامج التربوية لمعلم منتسوري بهدف إقرار جدارته في تقديم العون للطلاب .

إعلان تُشر قوائم بالمؤسسات والبرامج التي تطبق وتنفذ معايير اعتماد الجمعية*.

إجراءات عمل جمعية منتسوري للاعتماد المهني للمعلم:

تتألف الجمعية من مندوبى منظمات وجمعيات وأعضاء مستقلين ومندوبين عن الجمهور .

تجتمع الجمعية فى شهرى مارس ونوفمبر كل عام وهى مسؤولة عن اعتماد البرامج والمؤسسات ومراقبة السجلات والإجراءات .

عقد الاختبارات للمعلمين المبتدئين لإقرار الترخيص لهم بممارسة العمل .

تنفذ الجمعية نشاطاتها من خلال لجان الفحص التى تدير عمليات التقييم للمؤسسة والبرامج .

تجتمع لجان الفحص مرتين على الأقل كل عام وهى مسؤولة عن توفير المعلومات والاستشارات والربط بين الاحتياجات الخاصة للمؤسسات .

تعين الجمعية كل فريق عمل فى مواقعه المناسب .

تقديم شكاوى البرامج والخاصة بالقواعد والمعايير .

صياغة التوصيات الخاصة بالاعتماد والاحتفاظ بالسجلات ومراقبة أنشطة البرامج والمؤسسات .
٦- الاعتماد الخاص بمجلس اعتماد البرامج التربوية الإرشادية (CACREP)^(١١) :

The Council for Accreditation for Counseling and Related Education Programs :

قامت جمعية الإرشاد الأمريكية The American Councelling Association وفروعها المختلفة بوضع نظام خاص للاعتماد يعرف اختصاراً بـ (COPA) مجلس الاعتماد قبل الثانوى The Council on Post Secondary Accreditation ليقوم بعملية الإشراف على المعايير القومية لبرامج الإعداد التخصصية .

وفى عام ١٩٨١ قام مجلس اعتماد البرامج التربوية الإرشادية (CARCREP) بوضع تصور لأهدافه والتي وافقت جمعية الإرشاد الأمريكى والتي تسعى إلى الارتقاء بمستوى الإعداد التخصصى والمهنى من خلال معايير للتعليم الجامعى التى تعمل على رفع مستوى جودة البرامج التعليمية، وينظر إلى الاعتماد والذي يقرمه مجلس الاعتماد كأحد وسائل تدعيم "مصدقية/فاعلية" الاعتماد المهني".

أ-عمليات الاعتماد :

هناك (٥) خمسة مراحل أساسية لعمليات الاعتماد الخاصة بمجلس اعتماد البرامج التربوية الإرشادية، تقدم كل مرحلة مستوى محدد من التقويم الذاتي والخارجي من خلال التغذية الراجعة لمعرفة مدى خضوع البرامج للمعايير الموضوعية.

المرحلة الأولى : وتختص بعملية الاختبار الذاتي Self Examination :

حيث تقوم الجهات المسؤولة داخل برنامج الإعداد بعملية تقييم ذاتي لأهداف البرنامج والمقررات التي تقدم وللتدعيم المؤسسي والسياسات المتبعة، وكذلك جميع أدوات التدعيم المنظمي الأخرى لتوفير المتطلبات اللازمة للالتحاق مع معايير مجلس اعتماد البرامج التربوية الإرشادية، وبناء على عملية التقييم الذاتي هذه من الممكن أن يضع البرنامج خطة تتلام مع معايير الاعتماد.

المرحلة الثانية : تختص بكتابة تقرير يوضح مدى خضوع البرنامج لكل معيار من المعايير التي يضعها المجلس على حدة، ولابد من تدعيم هذا التقرير الوصفي بالمستندات والوثائق التي تؤكد صحته، وتقوم لجنة فرعية بالتأكد من صحة التقرير التي يتم تقديمها من خلال سلة بعض الاستمارات، ويتم بعد ذلك التغذية الراجعة، وقد يتطلب من البرنامج إعادة هذه الاستمارات مرة أخرى للإعداد للدخول في المرحلة الثالثة.

المرحلة الثالثة : هي الزيارات الميدانية The on-site Visit حيث يقوم فريق مكون من ٣ أو ٤ أشخاص تابعين لمجلس الاعتماد أو بعض المتخصصين في مجال التنمية البشرية والذي تدربوا على طرق تقصي الحقائق الخاصة بالدراسات وتشمل الزيارة على :
تقديم زمني لتقرير الدراسة الذاتية.

مقابلات شخصية مع طلاب الكلية والمتخرجين منها والعمداء والإداريين الموجودين بالكلية.
زيارات فعلية للتعرف على الخدمات المتاحة سواء داخل الحرم الجامعي أو خارجه، مثل :
المكتبة، ومركز الكمبيوتر، والمعامل، وأماكن الممارسات العملية، ومراكز المصادر المختلفة.
تقديم الملفات الإدارية والمعلومات الإضافية.

ويخصص لهذه الزيارة من يومين إلى ثلاثة أيام على الأقل. وفي النهاية يقوم الفريق بتقديم تقرير تفصيلي عن هذه الزيارة الميدانية للموجهين المنتدبين من قبل المجلس ويتم إعادة هذا التقرير للمسؤولين عن البرنامج كنوع من التغذية الراجعة للتأكد من صحة ودقة ما ورد به من معلومات وبيانات.

وتتمثل المرحلة الرابعة في تنفيذ بنود الاعتماد ومطابقتها: حيث تقوم لجنة فرعية بتقويم جميع الأدوات التي تم استخدامها في هذه العملية، وتقوم اللجنة الفرعية بتجميع عدة أفكار ويتم تنفيذ قرارات الاعتماد على المنوال التالي :

يتم اعتماد البرنامج أى منحه شهادة اعتماد وجوده وتميز الذى تطبق عليه المعايير المحددة ويكون مدة هذا الاعتماد ٧ سنوات.

يتم منح اعتماد البرنامج الذى لايفى ببعض معايير الاعتماد فقط ويكون مدة هذا الاعتماد (سنتين فقط) شريطة أن يتم العمل على توفير متطلبات المعايير الغير منطبقة عليه فى إطار زمنى محدد .
أما البرنامج الذى لا يخضع لمعايير الاعتماد مطلقاً فيرفض اعتماده Denied، ويتم إبلاغ مسؤول البرنامج بهذا الرفض خلال الاتصال بمدير المؤسسة "المعيد" أو من هم فى مواقع قيادية بها .
وفى حالة رفض الاعتماد يكون لبرنامج إعداد المعلم الحق فى الاستئناف/التظلم أو الانتماس لمدة ٣٠ يوم من تاريخ استلام خطاب رفض الاعتماد .

وفى المرحلة الأخيرة من إجراءات اعتماد برامج إعداد المعلم يتم كتابة التقارير المؤقتة والتقارير السنوية، وهذه التقارير تهدف إلى إضافة مستندات مطابقة البرنامج للمعايير الموضوعية من قبل مجلس اعتماد البرامج التربوية الإرشادية خلال الاعتماد الذى يستمر من سنتين إلى ٧ سنوات .
وتقوم اللجنة بمراجعة المعلومات الواردة بالتقارير وعمل التغذية الراجعة للبرنامج .

اتجاهات مستقبلية لـ CACREP :

يجب أن تتمتع معايير اعتماد البرامج التربوية الإرشادية بالاستجابة للاحتياجات التخصصية واحتياجات المجتمع، وقد ظهر فى السنوات الأخيرة عدة مشكلات أُرغست المجتمع الأمريكى مثل تفاقم مشكلة المخدرات، العنف داخل المدارس، والأمرة بمشكلات الطلاب، البطالة، والإعداد الجيد لحل هذه المشكلات يساعد على حلها بشكل جيد .

٧- اعتماد المعلم فى كوريا الجنوبية :

فى الولايات المتحدة الأمريكية الهدف الأساسى من الاعتماد هو ضمان الحد الأدنى للجودة التعليمية، ويتفق المجلس الكورى للاعتماد الجامعى "KCUA" مع ذلك
The Koren Council For University Accreditation والهدف الأساسى من الاعتماد فى كوريا هو تشجيع التفوق والتميز فى التعليم الجامعى الكورى .

ويتألف kcue المجلس الكوري للاعتماد الجامعي من المعاهد / المؤسسات التي تقدم (٤) سنوات من التعليم العالي في كوريا، وقد واجه المجلس مشكلة تتمثل في التنوع الهائل في التعليم العالي الكوري إذا يوجد أكثر من ٥٠٠ نوع من الأقسام والعديد منها متشابه إلي حد ما، وحللاً لهذه المشكلة فقد أوصت اللجنة بتحديد أولويات لاختيار الأقسام التي تعتمد وتتمثل في : الأقسام في مجالات العلوم والهندسة والتربية مطلوبة من أجل الرقي بالصناعة القومية والاقتصاد القومي. الأقسام التي سوف تقود التنمية الصناعية والتقنية نحو القرن الحادي والعشرين. الأقسام المؤسسة في أكثر من ١٠ جامعات.

الأقسام الموجودة في جامعة أنشأت من أكثر من ٥ سنوات (١٩٥٠).
وتم تقييم الأقسام في مجال برامج إعداد المعلم، وتم إعداد معايير الاعتماد على أساس (٦) ستة فئات تتمثل في (٦١) :-

١- أهداف القسم ويشمل :-

- أ-محتويات الأهداف.
- ب-تنفيذ الأهداف.
- ج-تصميم الأهداف.
- د- إدراك أهداف.

٢- المنهج ويشمل :-

- أ-بناء المنهج.
- ب- تحسين المنهج.
- ج- العمل في المعامل.

٣- الطلاب ويشمل :

- أ-تواجد الطلاب.
- ب- توجيه الطلاب.
- ج- نشاط الطلاب.
- د- جودة الخريج.

٤- الإمكانيات البشرية للكلية وتضم :-

- أ-أعضاء هيئة التدريس.
- ب-تنظيم الكلية.
- ج-عبء الكلية.
- د- تطوير الكلية.
- هـ- أبحاث الكلية.

٥- الإمكانيات المادية للكلية وتضم :-

- أ-المبني.
- ب-المعدات والتجهيزات.

٦- الإدارة المالية وتضم :-

- أ- الجهاز الإداري وتنظيمه .
 ب- الشؤون المالية .
 وتتلخص إجراءات اعتماد المعلم في كوريا الجنوبية في الآتي^(٦٧):
 إجراء دراسة التقويم الذاتي من جانب القسم .
 مراجعة المقررات الدراسية .
 زيارة الفريق للموقع .
 - يحدد المجلس الكوري للاعتماد تلك الأقسام التي تعتمد برامجها الدراسية
 - يقوم المجلس بالتعاون مع الروابط المهنية ذات العلاقة بطبيعة البرنامج وتنظيم لجنة الاعتماد
 والتي تشكل في غالبيتها من أساتذة الجامعات .
 - تضع اللجنة مستويات الاعتماد ومعاييرها حسب طبيعة البرنامج الدراسي
 - يتم الاعتماد لبرنامج أعداد المعلم في مدة لا تتجاوز (٦) سنة أشهر لإجراء دارسة التقويم
 الذاتي من قبل القسم ذاته .
 - يرسل التقرير الذاتي إلى المجلس الكوري للاعتماد
 - تتضمن مراجعة الدراسة للذاتية قراءة التقرير وإجراء التقويمات من خلال أسئلة محددة لجمع
 المعلومات الإضافية المطلوبة أثناء زيادة الموقع ذاته بحيث يعد تقرير للفريق الزائر
 - يرجع التقرير إلى المجلس الكوري للاعتماد، ومن ثم يعد المجلس قائمة بالأقسام أو برامج
 إعداد المعلم المعتمدة في كوريا .
 ٨- اعتماد المعلم في تركيا^(٦٨):
 تزايد عدد كليات التربية في تركيا في الآونة الأخيرة، ففي عام ١٩٩٤ كان يوجد ٣٤ كلية ،
 وبحلول عام ١٩٩٩ كان يوجد ٥١ كلية .
 وفي عام ١٩٩٧ تم تنفيذ قانون التعليم الأساسي مما أدى لزيادة مدة التعليم الإلزامي من ٥ إلى ٨
 سنوات في مدارس التعليم الأساسي مما أدى ذلك إلى زيادة الحاجة إلى معلمين جدد لتلاميذ
 المدارس الجديدة .
 والحاجة إلى معلمين أكثر تصطدم بعدم الرضا عن البرامج الموجودة لتخريج المعلمين والتي
 جعلت مجلس التعليم العالي يطالب بإعادة النظر في هذه البرامج، وكان من نتيجة ذلك أن تم
 إنشاء نظام اعتماد كليات التربية بهدف المساعدة علي ضمان وتأكد أن كل طفل في تركيا سوف
 يتعلم بواسطة معلم ذو كفاءة عالية .

نظام اعتماد المعلم :-

- يعتمد نظام اعتماد المعلم التركي علي تقييم للجودة داخل كليات التربية من خلال الآتي :-
- مجموعة من المعايير المحلية كُتبت لاعتماد وللمعلم التركي وتطورت بواسطة هيئة من الأساتذة الأثراك من خلال زيارات ميدانية .
 - شرح كل معيار بواسطة مقاييس ودليل أو برهان وتقييم كل معيار .
 - برنامج تدريبي لأعضاء هيئة التدريس لإعدادهم لعملية الاعتماد .
 - التقييم الذاتي لأعضاء هيئة التدريس .
 - إعداد الوثائق التي تكون الأساس لزيارة الاعتماد .
 - إعطاء الفرص للكلية لتصحيح الأخطاء الموجودة في التقرير .
 - ولكي يكون الاعتماد جيداً هناك ثلاثة عناصر أساسية هي :
 - مجموعة واضحة من المعايير القومية الموزعة علي نطاق واسع فُهمت ودُعيت .
 - مجموعة من الخبراء المدربين الذين يعرفون المعايير جيداً ويتبعون شكل مؤسسي للزيارة وعمل تقييم عادل قائم علي المعايير .
 - عملية صنع القرار التي تصنع قرارات قائمة علي المعايير، وتُظهر بوضوح علي مر الزمن أن الاعتماد يخدم الغرض المزدوج من تأكيد وتحسين جودة برامج إعداد المعلم ومن ثم الممارسة المهنية .
 - وتشكل المعايير القاعدة في نظام الاعتماد التركي فهي تحدد متطلبات نظام أعداد المعلم .
 - وفي النظام التركي لاعتماد برامج إعداد المعلم توجد ثلاثة مستويات هي للمدخلات والمخرجات، وهي متداخله فيما بينها وتحتوي علي سبعة أبعاد تتضمن في الآتي:
 - أ-المنهج : التأكد ان الطلاب لديهم الفرصة لتعلم المعرفة والمهارات المطلوبة .
 - ب-هيئة التدريس : توافر الأعداد الكافية المؤهلة .
 - ج-الطلاب : الأعداد الكافية للطلاب المؤهلين .
 - د-العلاقات : تنظيمات جيدة وفرص تعليم متنوعة .
 - هـ-التسهيلات الفيزيائية: فصول كافية، مكتبات ، مصادر تعليمية حواسيب آلية معامل متطورة .
 - و-الإدارة : نظام لإدارة الكلية .

ز- تركيز الجودة : نظام مزود بالنقد المستمر والتحسين الدائم لبرنامج إعداد المعلم ، ومما سبق يتضح أنه لكي تنجح الممارسة المهنية لابد من توافر الظروف والمناخ الملائم لإعداد المعلم داخل الكليات .

٩- اعتماد كلية هينجتون **Huntington college** من قبل المجلس القومي للاعتماد المهني للمعلم^(١٩) .

قام قسم التربية بكلية هينجتون بإعداد معلمين أكفاء لتربية أطفال المجتمع الأمريكي وذلك عن طريق تحقيق مستوى مشرف للمعايير المطلوبة من قبل (NCATE) ، حيث أشار رونالد ويب Ronald Weeb عميد كلية هينجتون بقوله " نحن مؤمنون ومدركون بالأثر الذي أحدثته تقرير المجلس القومي للاعتماد المهني للمعلم ، وانعكاس ذلك علي عملنا بكلية التربية نحو إعداد خريجينا ليكونوا قوة للمعلمين في المدارس .

وقد تم اعتماد كلية هينجتون بواسطة (NCATE) عام ١٩٩٤ وبذلك أصبحت هينجتون واحدة من ٤٦ برنامجاً للتربية قبلت مبدئياً بالاعتماد من قبل (NCATE) وقد اعتمدت (NCATE) ٥١٦ مؤسسة تقوم بتخريج ثلثي المعلمون الجدد للأمة، وتؤكد معايير اعتماد (NCATE) علي أداء المعلمين وما يجب أن يركزوا عليه، وما يجب قطه، وللتأكيد علي المهارات للوعية .
وتتطلب المعايير أيضاً من كليات التربية وضع تصميم أو إطار عمل لكل برنامج، وقد سمي الإطار التصوري لكلية هينجتون " المعلم عامل فعال أو مؤثر the teacher as effective stewayd " واعتماد الكلية من قبل (NCATE) تخبر خريجي الكلية بأن لديها برنامجاً جيداً ذو محتوى معرفي متنوع وكاف حيث يشتمل علي " علم التربية ومجال الخبرة العملية ، التكنولوجيا - الحاجات القومية الخاصة، والثقافة المتنوعة، هذا إلى جانب أن الكلية تمد الطلاب ببرنامج ذات المحتوى المعصري ومصادر متجددة مثل الوسائط المتعددة والحاسب الآلية والمكتبة العصرية المتجددة .
وباستمرار اعتماد المجلس القومي للكلية ستحقق الفائدة للربحية لكل خريج من خريجي كلية هينجتون ، وتتحقق الوظيفة الرئيسية المفقودة وهي الرضا المهني، ويصبح الخريج على قدر كبير من الجودة مقارنة بغيرهم .

١٠- المعايير المهنية لاعتماد قسم التربية بجامعة انديانا^(٢٠) :

في ديسمبر عام ١٩٩٥ قدم رئيس جامعة انديانا مايلايرند Myles Brand تقريراً مفاده :
أن تميز جامعة انديانا كان يتطلب تغيراً تفضيلاً ، لأن احتياجات طلابنا وتوقعات مجتمعنا وحدود

النظم الثقافية والمهنية قد تغيرت، ونتيجة لذلك فإن تميز الجامعة والوحدات التي تكونها تكون في حالة ديناميكية، ولا يجب مطلقاً اعتبارها نقطة نهاية تم انجازها والانتهاى منها الي الأبد وفي كلية التربية بالجامعة تتطلع إلى هذا الوضع "

أ-التصميم للتأهيل التربوي للمعلم .

في وقت الزيارة الابتدائية لاعتماد كلية التربية في عام ١٩٩٠ عن طريق (NCATE) كان هناك توجه لبرنامج جديد لإعداد المعلم في كلية بلومنجتون BLLOOMINGTON ولتحقيق ذلك حدث عدة تغييرات بارزة في أقسام الكلية .

وتم إنشاء لجنة لإعداد المعلمين تسمى اختصار (TESC) teacher education steering committee وكانت تصمم أعضاء يمثلون الكلية، وكذلك معلمين في الخدمة وكليات أخرى تابعة لجامعة انديانا، وطلاب تحت التخرج ومستشارين من مدارس عامة .

وقام أعضاء اللجنة بدراسة كافة أوضاع برامج إعداد المعلم والنماذج البديلة ، وطرق تدريس إعداد المعلمين وطرق التفكير في التغيير التطبيسي وقاموا بكتابة تقرير خاص بأوضاع كلية التربية، وتساءلوا في تقريرهم التساؤل التالي :

ماذا نريد من برامج إعداد المعلمين الخاصة بنا؟

ونتيجة للمناقشات كان هناك اجماع مشترك أدى إلى ظهور ستة مبادئ يجب توافرها في إطار العمل الخاص بإعداد المعلم وتنتمى هذه المبادئ في :

المجتمع .

الانعكاس التقدمي critical reflection .

التأثيرات المهنية والشخصية .

للتجارب والخبرات ذات الدلالة للبروزة .

المعرفة والفهم المتعدد .

للتعلم الذاتي الشخصي .

وكلية التربية بجامعة انديانا في محاولتها لإعداد المعلمين للقرن الحادي والعشرين تتصف بكونها علي دراية كاملة بقوي التغيير التي تؤثر علي برامجها ومناهجها وإستراتيجيتها التعليمية، والمعلوماتية والحاجة الي إعداد معلمين لديهم القدرة علي التكيف مع هذه التغيرات ولهذا فإن للكلية تتعرف بمسئوليتها في أعداد معلمين ليقوموا بدور مُسهلين للتغيير Facilitators of change .

ب- إجراءات الاعتماد :

في عام ١٩٩٨ بدأت الكلية عملية مراجعة ذاتية لكل برامج إعداد المعلم عن طريق البدء في دراسة ذاتية شاملة لكل أوضاعها الحالية والمستقبلية.

وعهدت إدارة الكلية إلى كل قسم بدراسة للتقويم الذاتي من خلال برنامج الكلية، الطلاب الخريجون والهدف تقوية البرنامج وتحديد الاحتياجات الهامة.

وتم التأكيد علي معايير (NCATE) من خلال التقويم الذاتي مثل :

التركيز علي النماذج المهنية والتجارب الميدانية.

إنتاج نشاطات منظورة يقوم بها المعلم مثل المشروعات المتقلة مصادر التعلم

للتأكيد علي العلوم الحياتية في برنامج إعداد العلم.

ممارسة استخدام المعرفة والمهارات التربوية.

استخدام معلم تعليمية مصفرة لملاحظة وممارسة للتدريس الجيد .

وفي عام ٢٠٠٠ قام أعضاء مجلس (NCATE) بزيارة إلى كلية التربية بجامعة لنديانا، وكان التقرير إيجابياً في صالحتها، وتم اعتمادها من قبل المجلس .

رابعاً : للمعايير الأكاديمية والمهنية لاعتماد المعلم:

ظهرت في أواخر التسعينات في القرن العشرين في أمريكا ثلاثة اتجاهات في تطوير المعايير المهنية للمعلم وفي تطبيقها^(٣١) :

الأول : جهود منظمة ومتناغمة قد بدأت للربط بين معايير للتدريس ومعايير التعلم المدرسي والسؤال الملح الذي علي أنصار هذا الاتجاه أن يطرحوه ، ما إذا كان المعلمون الذين تم إعدادهم علي نحو سليم واعتمادهم أو إجازتهم أكثر نجاحا في تيسير نتائج تعلم التلاميذ تلك النتائج التي نرغب فيها .

والثاني : جهد مستمر لتنمية أهداف المعايير المهنية يشارك فيها أصحاب المصلحة فسي هذا الموضوع، فإعداد المعلم ليس من المحتمل إصلاحه دون تحالف مخلص بين المدرسة والمناطق التعليمية المندمجة في أنشطة الإصلاح .

والثالث : ما نجده في حركة التربية والتعليم المهني المستند إلي معايير ورغبة الولايات والحكومة الفيدرالية الأمريكية والمؤسسات في أن تستثمر استثمارات كبيرة في إجراء بحوث علي المعايير وتصنيفها.

وتصف المعايير الجديدة للمعلم ما يجب ان يعرفه المعلمون حديثوا التحيين وما يستطيعون فعله في المواقف لتعليمية، والمحتوي العلمي والسلوكيات والعمليات التعليمية اللازمة لتدعيم التعلم الفعال للطالب، حيث يطبقون ما هو أكثر من توضيح القدرات التعليمية ويطبقون فهم المحتوي الأكاديمي الكافي والحديث الذي يبين جودة الأداء المناسب في العمليات التعليمية وتوفر المهام التعليمية للفرص والمواقف للأداء عن طريق المعلمين المبتدئين.

وبذلك يصمم المعلمون يطبقون المواقف التعليمية وقيمون التعلم الذي يحسن قدرات التلاميذ لكي :
يستخدم المعلم مهارات الاتصال الأساسية في إيجاد وتنظيم وتعديل واستجابة للمعلومات والأفكار .
يطبق المعلم المفاهيم المحورية والمبادئ العلمية والأدب والعلوم الإنسانية والرياضيات والعلوم الاجتماعية .

يصبح المعلم كفتاً بحيث يقدر ذاته، ويصح لديه مرونة وابتكاره وتعلم ذاتي مستمر .
يصبح المعلم عضواً مسؤولاً وفعالاً في جماعة المدرسة .
يفكر المعلم ويحل المشكلات التي تتضمن القدرة على التفكير الناقد والإبداعي وتطوير مفاهيم وأفكار ووضع قرارات عقلانية .

يربط ودمج المعلم الخبرات والمعرفة الحديثة من خلال المنهج والأسئلة وتفسير الأفكار من منظورات مختلفة وتطبيق المفاهيم حول مواقف الحياة الحقيقية .

وللوصول إلي المعلم المعتمد لابد من توفر معايير للاعتماد، وذكرت البحث الحالي أن الاعتماد يتنوع ما بين اعتماد كلي أو مؤسسي واعتماد أكاديمي للبرامج واعتماد مهني خاص بمهنة التدريس، ومع اختلاف متطلبات كل نوع إلا أنهم متداخلين ويعتمد كل نوع على الآخر، ومعني ذلك أن المعلم لا يكون كفتاً إذا تخرج من مؤسسة أدائها ضعيف وبرامجها الدراسية لا تؤدي الدور المنشود منها .

إذن هناك علاقة وثيقة ومتبادلة بين أنواع الاعتماد للوصول في النهاية إلي المعلم المعتمد المعترف به محلياً وإقليمياً وعالمياً .

وسوف نتناول مجموعة من المعايير الخاصة باعتماد المعلم :

١-معايير الاعتماد الكلي أو المؤسسي :

وتتمثل هذه المعايير في الآتي : (٧٦)

المعيار الأول: أن تمتلك المؤسسة نظرة شاملة لإيضاح البرنامج المهني وتتضمن رؤية شاملة وواضحة للمعلم المثالي ideal teacher وقاعدة المعلومات التي تناسب هذه الرؤية.

المعيار الثاني: أن توضح المؤسسة أنها تستخدم إجراءات للتقييم وتغيير البرامج الدراسي في ضوء النجاح أو الفشل لمواجهة أهداف البرنامج.

المعيار الثالث: أن توضح المؤسسة إنجازات البرنامج وأن تمتلك الموارد الكافية لاستمرار برنامجها.

المعيار الرابع: أن توضح المؤسسة معيار التخرج حتى يكون متوافقاً مع رؤية المعلم المثالي.

المعيار الخامس: أن تعطي المؤسسة دليلاً على أن برنامجها الدراسي معتمداً من مؤسسة خارجية مستقلة.

المعيار السادس: أن يتوافر لدى المؤسسة أعضاء هيئة التدريس من ذوي الأهلية والخبرات التدريبية الملائمة للتخصصات المطروحة.

المعيار السابع: أن تقدم المؤسسة لـدلائل بأن لديها كافة القدرات والوسائل التعليمية لأداء عملها بشكل جيد "قاعات دراسية، مكتبات،... الخ".

المعيار الثامن: أن يكون لدى المؤسسة برنامجاً للبحث العلمي ووسائل لدعمه وتشجيعه بالإضافة إلى برامج خدمة المجتمع المحلي والتفاعل معه من خلال التعليم المستمر والبحوث المشتركة.

المعيار التاسع: أن تلتزم المؤسسة أمام الرأي العام بأن خريجها سيكونون ناجحين في أداء عملهم بعد التخرج.

المعيار العاشر: أن توضح المؤسسة أن معظم خريجها سيظلون في مجال التدريس على الأقل لمدة خمس سنوات، وهذا يتوقف على تأكيد برامج الدراسة على تنمية "الثقة والاستمرار والمنافسة والرضا المهني".

٢-المعايير المهنية لاعتماد المعلم :

تتنوع المعايير المهنية للاعتماد حسب كل دولة إلا أنها تتفق جميعها في النهاية على التأكيد على جودة المعلم والأجازه وللتصريح للمعلم المبتدئ الذي تنطبق عليه هذه المعايير .

وفيما يلي عرض للمعايير المهنية لاعتماد المعلم :

هناك معايير ينبغي أن يكتسبها جميع المعلمين المبتدئين ويحتوي كل معيار على مبدأ معياري عام متبوعاً بمجموعة من معايير الأداء التي يمكن استخدامها في الحكم على جودة أداء المعلمين الجدد مع تقديمها في مجموعة من المهام التربوية وتتضح هذه المعايير في الآتي (٧٣) :

المعيار الأول: تخطيط وتصميم المواقف التعليمية :

يقوم المعلم بتخطيط وتصميم الموقف والمناخ التعليمي الذي يعمل علي تنمية قدرات الطالب لاستخدام مهارات الاتصال وتطبيق المفاهيم المحورية وليصبحوا أفراداً معتمدين علي أنفسهم وأعضاء فريق مسؤولين ويفكرون ويحلون للمشاكل .

معايير الأداء : للمدى الذي يستطيع عنده المعلم أن :

ينمي قدرة التلميذ علي تطبيق المعرفة والمهارات وعمليات التفكير .

تقديم خبرات التعلم التي تحث وتشجع وتشمل المتعلم بفاعلية .

يقدم خبرات التعلم التي تعتبر مناسبة بصورة إيجابية للمتعلم .

يهيئ بيئة طبيعية داخل الفصل الدراسي لتدعم أشكال التدريس والتعلم المتقدمة .

يستخدم التكنولوجيا كأداة لتعزيز تعلم الطالب .

المعيار الثاني : خلق المناخ التعليمي والحفاظ عليه :

معايير الأداء : للمدى الذي يستطيع عنده المعلم أن :

يتصل ويحفز التلاميذ بسلوك إيجابي ومدعم .

يوضح الإحساس للفرق الفردية والأكاديمية والاجتماعية والثقافية والاستجابة لكل لتلاميذ بسلوك مقبول .

يوضح المرونة وتعديل العمليات داخل حجرة للدراسة والإجراءات التعليمية كما يتطلبها الموقف .

يستخدم أساليب إدارة الفصل التي تدعم التحكم الذاتي وتشجع المسؤولية لدي الفرد والآخرين .

يشجع استعدادات التلاميذ والرغبة لاستقبال وقبول التغذية الراجعة الإيجابية والسلبية .

المعيار الثالث : تطبيق وإدارة المواقف التعليمية:

معايير الأداء : للمدى الذي يستطيع عنده المعلم أن :

يوضح معايير محددة وتوقعات مهمة للتعليم .

يربط التعلم بمعرفة التلميذ الأولى والخبرات والخلفيات الأسرية والثقافية .

ينمي المهارات والمفاهيم والتوجيهات وعمليات التفكير التي يمكن تعلمها

يستخدم إستراتيجيات التعليم والتدريس التي تلائم مستوى تنمية الطالب ومشاركة الطلاب بفاعلية

وخبرات تعلم فردية ومعاونة .

يستخدم إستراتيجيات مناسبة لتوجيه الأسئلة حتى تشارك العمليات المعرفية للطلاب وتشجيع

التفكير المنظم .

يرشد الطلاب للتعبير وفحص وشرح الاستجابات البديلة ونتائجها المرتبطة بالقضايا الأخلاقية والقيمية والاجتماعية .

يستخدم تصورات متعددة ووجهات نظر مختلفة لتسهيل تكامل المعرفة والخبرات .

يربط للتلم يطموح الطالب للحصول علي أدوار مستقبلية .

المعيار الرابع : تقييم ومتابعة نتائج التعلم:

معايير الأداء : للمدى الذي يستطيع عنده المعلم أن :

يستخدم تقييمات متعددة ومصادر للبيانات .

يعمل استعدادات مناسبة لعمليات التقويم التي تناقش للتنوع الثقافي والاجتماعي والبدني .

يقوم أداء الطالب تقوياً ذاتياً عن طريق استخدام المعايير الموضوعية والارشادات التي تتناسب مع برنامج التقييم .

يجمع ويحلل بيانات التقييم بنظام وحفظ للسجلات الحديثة لتقديم للطلاب :

المعيار الخامس : تأمل وتقييم المواقف التعليمية :

معايير الأداء : للمدى الذي يستطيع عنده المعلم أن :

يقوم ويحلل ويتصل بدقة لتحقيق فاعلية التعلم وأن يقوم بالتغييرات المناسبة من أجل تحسين تعلم التلاميذ .

يحلل ويقوم آثار خبرات للتلم علي الأفراد وعلي للفصل ككل .

المعيار السادس : التعاون مع الزملاء والوالدين الآخرين :

معايير الأداء : للمدى الذي يستطيع عنده المعلم أن :

يحدد ويدرك المواقف عندما يكون التعاون مع الآخرين تحسين تعلم الطلاب علي سبيل المثال " اتخاذ القرارات بالمدارس"

يوضح مهارات القيادة الفعالة وعضوية الفريق التي تيسر نمو الأهداف النفعية المتبادلة .

يسمع إلي وجهات النظر المختلفة والاختبارات البديلة وتشجيع إسهامات المدرسة .

المعيار السابع : المشاركة في التنمية المهنية :

يقوم العلم أدلوه مع مراعاة نمذجة أهداف التعلم والتكرس وانتقاء للمهارات والعمليات الضرورية وتطبيق خطة التنمية المهنية .

معايير الأداء : للمدى الذي يستطيع عنده المعلم أن :

يوضح نقاط القوي والأولويات للتنمية .

- يعد خطة تنمية مهنية لتحسين مستوى أدائه الخاص وتوسيع مداركه لتسهيل تحقيق الطالب لهدف التعلم .
 - يشارك في أنشطة التنمية المهنية المناسبة ومتابعتها من خلال الخطة .
 - يقدم برهان لتحسين الأداء ودليل القدرة المتزايدة لتسهيل تعلم الطلاب .
- المعيار الثامن : معرفة المحتوى :**

يوضح المعلم معرفة أكاديمية كافية وحديثة بمجالات الدراسة للمؤهلة لتحسين معرفة الطالب وأدائه في هذا المجال .

معايير الأداء : للمدى الذي يستطيع المعلم عنده أن :

- يوضح المهارات بنقطة، والمفاهيم المحورية المرتبطة بالمجالات الأكاديمية المؤهلة .
- يطبق المنهج الاستقصائي بفاعلية .
- يربط المعرفة بالمجالات الأكاديمية المؤهلة لمواقف الحياة الحقيقية .

المعيار التاسع : تطبيق التكنولوجيا :

يستخدم المعلم التكنولوجيا لتدعيم الموقف التعليمي وتناول معالجة البيانات وتحفيز النمو المهني والإنتاجية والتعاون مع الزملاء والاتصال بالأباء والمجتمع .

معايير الأداء : للمدى الذي يستطيع عنده المعلم أن :

- يستعمل جهاز كمبيوتر متعدد الوسائل والتقنيات الحديثة لاستخدام العديد من البرامج .
- يستخدم الكمبيوتر لمعالجة الكلمات وعمل قاعدة بيانات واستخدام الإنترنت والبريد الإلكتروني .
- يستخدم التقنيات الحديثة مثل التعلم للفعال والمؤتمرات السمعية والبصرية وتطبيقات التعلم عن بعد لتحسين الإنتاجية .

يستخدم وسائل معينة ومساعدة للطلاب نوي الاحتياجات الخاصة .

- تصميم الدروس التي تستخدم التكنولوجيا لتحديد حاجات الطلاب المتنوعة .

٣- المعايير الأكاديمية لاعتماد المعلم :

تشكل المعايير القاعدة الأساسية في الاعتماد، فهي تحدد متطلبات النظام وتحدد ما هو مطلوب إنتاجه مع التأكيد علي برامج الجودة العالية، فهي تعتمد علي التفكير المثالي للخبراء وأفضل التطبيق في النظام للمصمم لبرامج إعداد المعلم .

وتحدد المعايير العناصر المطلوبة في برامج الإعداد ولكي تكون مقبولة فهي تجيب علي السؤال :
ما المواصفات المطلوبة للبرنامج التعليمي لإنتاج وتخريج معلمين مؤهلين أو معتمدين؟

وتأتي معايير الاعتماد الأكاديمي للإجابة على هذا التساؤل، وتتضح في الآتي^(٧١) :

المعيار الأول : ملائمة أنشطة التدريس والتعليم لأهداف مخطط الدراسة .

المعيار الثاني : تناسب الممارسة مع المناهج الدراسية .

المعيار الثالث : إعطاء الفرص للطلاب لملاحظة التدريس الجيد ، وإدارة الفصل في المدرسة .

المعيار الرابع : ممارسة الطلاب طرق التدريس ومهارات قيادة الفصل في مواقف حقيقية مع أخذهم رد فعل سريع على أدائهم .

المعيار الخامس : تحديد عمل الطلاب بالطريقة التي تقدم رد فعل سريع ومساعدة في تقدم الطلاب .

المعيار السادس : بلوغ الطلاب مستوى المعرفة المطلوبة في البرنامج .

المعيار السابع : اكتساب الطلاب مهارات التدريس المطلوبة للمدرسين المبتدئين .

المعيار الثامن : التنمية المهنية المستمرة لأعضاء هيئة التدريس .

المعيار التاسع : تنفيذ جميع المهام والمسؤوليات الخاصة بأعضاء هيئة التدريس والتي تشمل علي :

- للتدريس - التوجيه - التنمية المهنية

- العمل في المدارس المشتركة - الأبحاث - برامج القيادة

المعيار العاشر : أعضاء هيئة التدريس لديهم مهارات تدريس وإعداد المعلم الجيد .

المعيار الحادي عشر : الطلاب يمتلكون المؤهلات الضرورية ليده البرنامج .

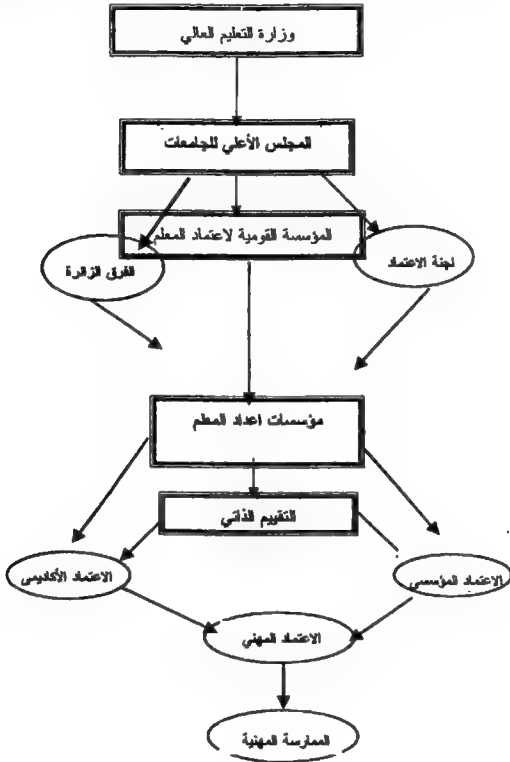
المعيار الثالث عشر : وصول الطلاب إلي مستوى التأثير وذلك عن طريق الاستخدام الفعال للمعلم والموارد التكنولوجية .

المعيار الرابع عشر : إقامة الكلية علاقات وشراكات مع المؤسسات والمعاهد الوطنية والدولية .

المعيار الخامس عشر : لقوي البشرية المؤهلة والموارد المالية وكيفية استغلالها بفاعلية وتأثير .

خامساً : التصور المقترح لاعتماد المعلم في مصر :

في ضوء أدبيات البحث التي تناولت اعتماد المعلم، يطرح البحث تصوراً مقترحاً لاعتماد المعلم في مصر يوضحه النموذج التالي .



يشير للتصور والنموذج المقترح إلى :

إنشاء مؤسسة قومية مستقلة - تحت إشراف المجلس الأعلى للجامعات - تتولي مسؤولية التقييم الخارجي للجودة الكلية في مؤسسات إعداد المعلم، وتكون لهذه المؤسسة صلاحيات ومسئوليات الاعتماد أو الإجازة مع الاسترشاد بتجارب وخبرات الدول المتقدمة في هذا المجال، وأن تقوم المؤسسة بالاتصال مع المؤسسات المماثلة في جميع دول العالم لإعادة الاعتبار لبعض الشهادات التي تمنحها الجامعات المصرية، وتحقيق الاعتراف المتبادل بين الجامعات المصرية والجامعات الأخرى .

ويقترح البحث أن تشكل المؤسسة علي النحو التالي :

خبراء من كليات التربية في جميع التخصصات التي يتطلبها سوق العمل .

خبراء من الكليات الأخرى المعنية بإعداد المعلم .

أعضاء من نقابة المعلمين .

خبراء من وزارة التربية والتعليم .

ويشترط في اختيار أعضاء المؤسسة :

- السمعة الطيبة - التميز العلمي

- للخبرة الطويلة في المجال - الدراية بأساليب التقييم المؤسسي والأكاديمي للبرامج .

يتم حصر جميع الكليات المعنية بإعداد المعلم في كافة التخصصات وترسل المؤسسة القومية للاعتماد التعليمات والنشرات المتعلقة بعمليات التقييم والاعتماد .

تقوم الكلية الراغبة في الاعتماد بإعداد دراسة ذاتية تفصيلية شاملة عن لوضعها الحالية بشكل متكامل حسب معايير ومتطلبات المؤسسة القومية للاعتماد، وتشمل هذه الدراسة على :

أ- أهداف البرنامج : توضيح مهام المؤسسة وهدفها .

ب- تنظيم البرنامج : للعمليات الداخلية والممارسات الشخصية .

ج- تسهيلات المصادر المالية والمعامل والمكتبات .

د- ترتيب المنهج ومدى ملاءمته للمعايير المهنية وأهداف الطلاب .

هـ- الكلية توافر كافة المعلومات الخاصة عن الكلية ومتطلبات سوق العمل والتخصصات والنشاطات التعليمية .

و- الطلاب : مواصفات الدخول والخروج entry and exit characteristics اماكن الدراسة، معدلات للتخرج.

ز-القضايا العامة: إدراك نقاط الضعف، خطط المستقبل .

ح-النمو المهني لأعضاء هيئة التدريس .

ط-الامكانيات المادية والبشرية.

ى-الخدمات التي تقدم للمجتمع المحلي .

أي أن الدراسة الذاتية لا بد وان تشمل علي مدخلات وعمليات ومخرجات الكلية الراغبة في الاعتماد، ويشترط في هذه الدراسة للذاتية ان تكون موضوعية وصادقة ومدعمة بكافة الوثائق والبيانات الضرورية لتوضيح مصداقيتها، وتقدم هذه الدراسة للفرق الزائرة التي سوف تقوم بزيارة للكلية.

٤-يشكل عميد الكلية لجنة تقوم بالدراسة الذاتية المطلوبة وتشكل علي النحو التالي:

-رؤساء الأقسام الأكاديمية بالكلية .

-رؤساء الأقسام الادارية بالكلية.

-أعضاء هيئة تدريس يمثلون كافة الأقسام الأكاديمية.

-أمين الكلية.

ويقوم العميد بتعيين منسق للكلية ليضمن أن أهداف الزيارة التي تقوم بها لجنة الاعتماد يتم تحقيقها علي اكمل وجه.

وتتحدد مهام المنسق في الآتي :

أ-يقوم بدور الرابط بين الكلية وأعضاء الفريق الزائر .

ب-متابعة للتقييم الذاتي للبرامج التي تمت مراجعتها .

ج-يتأكد من أن أساتذة الكلية مشاركون في الإعداد للبرنامج ولتقرير التقييم الذاتي

د-يتأكد من أن الوثائق متاحة للفريق الزائر عند بداية الزيارة .

هـ-يتأكد من وجود مجموعة كاملة من الوثائق لكل برنامج.

و-يتأكد من أن الوثائق منظمة ومعونة، حيث يستطيع الفريق الحصول علي أي شئ يرغبون فيه.

ز-يضمن أن أساتذة الكلية والطلاب والاداريون يعلمون جميع اغراض الزيارة .

ويكلف السيد لجنة لكتابة التقرير الفني لو الدراسة الذاتية للكلية علي ان يعقد اجتماع عام يحضره الجميع لمناقشة كافة الخطط والأمور المتعلقة بالزيارة قبل بنائها وبعد ذلك يتم ارسال الدراسة الذاتية الي المؤسسة القومية للاعتماد .

٥- تشكل المؤسسة القومية للاعتماد لجنة تسمى " لجنة اعتماد مؤسسات إعداد المعلم ويكون مهامها كالتالي :

أ-زيارات ميدانية لمؤسسات إعداد المعلم .

ب-دراسة كافة الوثائق الخاصة بمؤسسة الاعداد والخريجين والرأي العام .

ج-المقابلات الميدانية مع الأساتذة والإداريين والطلاب والخريجين والرأي العام .

د- الاطلاع بشكل مباشر علي كافة أوضاع مؤسسة إعداد المعلم بهدف التقويم الخارجي .

هـ- الاطلاع علي الدراسة الذاتية المقدمة من الكلية والتأكد من صدق البيانات .

و- كتابة تقرير عن الزيارة ويرفع إلى المؤسسة القومية للاعتماد .

٦-تقوم المؤسسة القومية للاعتماد بدراسة كل التقارير والملاحظات والتوصيات المقدمة لها من قبل الكلية الراغبة في الاعتماد ومن أعضاء اللجنة التي قامت بالزيارات الميدانية وتأكدت من هذه الدراسة علي الواقع، ويتم اتخاذ القرار النهائي في ضوء مدي التزام الكلية بالمعايير والمتطلبات المطلوبة، وهذا يعد ترخيص أولي أو اعتماد علم للكلية .

٧-تقوم المؤسسة القومية للاعتماد بإعلان الكلية التي تم اعتمادها علي الرأي العام وذلك لخلق التفاهل والتميز بين الكليات، ليصبح خريجو الكلية المعتمدة معترفا بهم، ويكون لهم الأولوية في التعيين، وبذلك يتحقق الركن الثالث للاعتماد وهو الاعتماد المهني للمعلم .

٨-يردخول هذا التصور المقترح طور للتنفيذ، نضمن معلماً محترماً يتصف بالكفاءة والجودة وبالتالي نطمئن بأن كل الأطفال في مصر سوف يتلقون تعليماً متميزاً، ويستمتعون داخل مدارسهم، وتتذلل العقولة المشهورة "أن للتعليم مهنة من لا مهنة له" هذا من ناحية، ومن ناحية أخرى رد الاعتبار إلي مكانة المعلم المصري في سوق العمل سواء علي المستوى المحلي أو الإقليمي .

هوامش ومراجع البحث

١- حسين كامل بهاء الدين : التعليم والمستقبل، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة،

١٩٩٩، ص ص ١٣٦، ١٣٧ .

٢- دون ديفيدــــــــــــــز : "أصوات الأمل : للتعليم والتدريب فى القرن الحادى

والعشرين" فى : (التعليم والعالم العربى - تحديات الألفية الثالثة)، مركز الإمارات

للدراسات والبحوث الاستراتيجية، أبو ظبى، ٢٠٠٠، ص ١٩ .

3. Cobb, Velma : "An international comparison of teacher education", ERIC : Clearing house on teaching and teacher education, Washington DC, 1999, p.4.

4. Ellis Thomas : "Teacher competency : what administrations can do"? ERIC : Clearing house on educational management. Washington DC, 1984, p. 4.

5. Andris, Barblan : "International quality assurance" Council for higher education accreditation, Washington DC, March 2001, p.16.

وللمزيد راجع :

Alma Craft : International development quality assurance in higher education, The Falmer Press, London, 1994.

Jerom, S. Arcaro : Quality education : an implementation, Handbook, Florida, St. Lucie, Press, 1995.

Council for Higher Education Accreditation : (Internationalizing quality assurance invitational siminar) Marriot Wardman Parkhotel, Washington DC, January 27, 2000.

٦- المجالس القومية المتخصصة : "الارتقاء بمستوى خريج التعليم الجامعي والعالي في إطار مفهوم الجودة الكلية لمواجهة تحديات المستقبل" تقرير المجلس القومي للتعليم والبحث العلمي والتكنولوجيا، دورة رقم ٢٧، ١٩٩٩/٢٠٠٠، ص ١٤٥ .

٧- المرجع السابق، ص ١٣٦ .

8. *Grantharman : "Asia and the pacific" in : International development in assuring quality in higher education*, Edited by : Alma Craft, The Palmer press, London, 1994, p. 53.

٩- راجع في ذلك :

- هادية محمد رشاد : "دراسة لأراء طلاب كليات التربية في عملية إعدادهم"، مجلة كلية التربية بالمنصورة، ج١، ع١٠، يناير ١٩٨٩م.

- شحاته عبد الخالق زهران : "تحو نظرية جديدة لبرنامج مؤسسات إعداد المعلمين في ضوء مفهوم الكفايات التعليمية"، مجلة التربية المعاصرة، ص٧، عدد ١٥، إبريل ١٩٩٠م.

- محمد السيد على : "تقويم العملية التعليمية في شعبة الطبيعة والكيمياء بكلية التربية - جامعة المنصورة" المؤتمر المنوى الثانى لقسم أصول التربية (الأداء الجامعي في كليات

التربية الواقع والطموح)، كلية التربية - جامعة المنصورة، ٧-٩ سبتمبر، ١٩٩١م.

- سليمان عبد ربه محمد : "تطوير كليات التربية في مصر"، المؤتمر العلمي الأول للجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية (كليات التربية في الوطن العربي في عالم متغير)، ٢٣-٢٥ يناير ١٩٩٣م.

- حسن البيلالوي : "العلاقة بين النظرية والممارسة في مهنة التعليم - وجهة نظر نقدية"، مجلة التربية المعاصرة، مج ١١، ع ٣٣، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، ١٩٩٤م.

- فؤاد أبو حطب، أمينة كاظم وآخرون : "تقويم برامج كليات إعداد المعلم في مصر - دراسة قومية، المركز القومي للامتحانات والتقويم التربوي، القاهرة، ١٩٩٦م.

- وزارة التربية والتعليم : المؤتمر القومي لتطوير إعداد المعلم وتدريبه ورعايته، القاهرة، ١٩٩٦م.

10. National Council for Accreditation of Teacher Education :
"Accreditation", Washington DC, 1997, p. 2.

Carter V. Good (Ed) : Dictionary of Education, New York,
McGraw-Hill Book Company, 1973, p. 6.

11. Adelman, C. : "Accreditation" in : The B. Clark and G. Neave
(Eds). Encyclopedia of higher education, Vol. 1 National system of
higher education, 1992, pp. 1313-1318.

12. Houghton, Jeanne : "Academic accreditation : who, what, when
and why? Parks and Recreation, Vol. 31, No. 2, 1996, pp. 42-45.

13. Fred M. Hoyward : "Glossary of key terms in quality assurance and accreditation" International quality review, Council for higher education accreditation, Washington DC, May 2001, p. 5.

١٤- نور الدين عبد الجواد : "معايير تمهين التعليم" رسالة الخليج العربي، س١٣، ع٢٤،

مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض، ١٩٩٢، ص ص ١٥-٤٤ .

١٥- أحمد سليمان بشاير : "اعتماد مؤسسات التعليم العالي - قراءات حول التعليم

العالي"، مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في البلاد العربية، العدد ٦، ٧، الأردن، ١٩٩٣،

ص ص ٤١-٨٥ .

١٦- عادل عبد الفتاح سلامة، أمين محمد النبوى : "دراسة مقارنة لنظام الاعتماد

الجامعى فى الولايات المتحدة وكوريا الجنوبية وإمكانية الإفادة منها فى جمهورية مصر

العربية" مجلة كلية التربية - جامعة عين شمس، ج١، ع٢١، ١٩٩٧، ص ص ٩-٥٢ .

١٧- محمد عبد الرزاق إبراهيم : تطوير نظام تكوين معلم التعليم الثانوى العام بكلوات

التربية فى ضوء معايير الجودة الشاملة رسالة دكتوراه، كلية التربية ببها، ١٩٩٩م.

١٨- محمد بن شحات الخطيب، عبد الله بن عبد اللطيف الجبر : "إدارة الاعتماد

الإكاديمي فى التعليم - دراسة ميدانية" رسالة الخليج العربي، س٢٠، ع٧٢، مكتب التربية

العربي لدول الخليج، الرياض، ١٩٩٩

19. *Kiracofe, Norman and Others* : "Accreditation standards for university college counseling centers" Journal of Counseling and Development, Vol. 73, Sep.-Oct., 1994.
20. *Moor, Kenneth, D. Hopkins and Tullis, Ricahrd* : NCATE accreditation : vision of excellence" Journal of research and development in education, Vol. 27, No. 1, 1993.
21. *Marry Field* : "Teacher education in global and international education" ERIC : Clearing house on teaching and teacher education, Washington DC, 1995.
22. *Combs, C. Garn and Allred Ruel* : "NCATE accreditation getting the most from the self-study" Journal of teacher education, Vol. 44, No. 3, 1993.
23. *Oakes, T.J.* : A guide to organizations involved with licensing and certification of teachers and accreditation of teacher education programs (Report office of educational research and improvement) Washington DC, 1999.
24. *Danie Jacobs* : "Accrediting vocational higher education in south Africa" in : (International development in assuring quality in higher education) Edited by : Alma Craft, The Falmer Press, London, 1994.
25. *Beno, Barbara A. and Others* : "Evaluating the evaluators how participants view accreditation standards Practices and results

(Reports-Research Western Association of Schools and Colleges),

1994.

26. *Lopez-Celcilia* : "General education : regional accreditation standards and expectations" (Libral education), Vol. 85, No.3,

1999.

27. *Cobb-Velma-Lucille* : "Accreditation in teacher education"
Dissertation (Edd). Columbia University-Teachers College, 1993.

28. *Judith S. Eaton* : "Accreditation" (Council for higher education accreditation), Washington DC, August 2001, p. 1.

29. *The London School of Economics and Political Science* :
Teacher accreditation". U.K. 2001, p. 4.

٣٠- ميشيل تكلّا جرجس، رمزي كامل حنا الله : معجم المصطلحات التربوية، مكتبة

لبنان ناشرون، بيروت، ١٩٩٨، ص ١٠ .

31. *The Office of Educational Research and Improvement U.S. Department of Education* : Teacher certification. ERIC : clearing house on teacher education, Washington, D.C. 1986.

32. *National Council for Accreditation of Teacher Education* :
"Accreditation Procedures" Washington DC, 2000, p. 7.

33. *National Council on Teacher Quality* : Teacher Preparation and Certification" Washington DC, 2001, p. 3.

34. *National Council for Accreditation of Teacher Education* : "Professional standards for the accreditation of schools, colleges and departments of education" Washington DC, 2001, p. 35.
35. *David S. Dockery* : School of education receives professional accreditation teacher education program NCATE accreditation" Union University, November 21, 2000, p. 2
36. *Rath, J.* : "Accreditation and standards teacher education" in : (The international encyclopedia of education) Edited by : Torstenhusen (2nd) Vol. 1, Pergamon, England 1999, pp. 24-28.
- ٣٧- محمد الأحمد الرشيد : "ملف التقويم الذاتي" رسالة الخليج العربي، ص ٧، ع ٢٠، مكتب التربية العربية لدول الخليج، الرياض، ١٩٨٦، ص ٢٧١ .
38. *Council for Higher Education Accreditation* : Improving accreditation : when to change? When to stay the same? CHEA 2001, Enhancing Usefulness Conference, Chicago, June 28-29, 2001.
39. *South Australian for Catholic Schools* : Teachers accreditation policy" Australian, 1997, p. 9.
- ٤٠- المجالس القومية المتخصصة : "الارتقاء بمستوى خريجي التعليم الجامعي"، مرجع سابق، ص ١٤٨، ١٥٠ .
41. *Houghton, Jeanne* : "Academic accreditation", op. Cit., p. 42.

42. *Birkbeck University of London : Professional accreditation of teaching in higher education*, London, 2001, p. 12.

٤٣- جابر عبد الحميد جابر : مدرس القرن الحادي والعشرين - المهارات والتنمية

المهنية، سلسلة المراجع في التربية وعلم النفس، دار الفكر العربي، للقاهرة، ٢٠٠٠، ص

ص ٤١١، ٤١٢

٤٤- المرجع السابق، ص ٤١٢ .

45. *National Speakers Association of Australia : Professional accreditation*, Adelaide Business Centre, Australia, 2000, p. 25.

46. *Teacher Education Accreditation Council : Accreditation goal and principles of the education accreditation council*, Washington DC, 2001, p. 4.

٤٧- راجع في ذلك :

- أمين محمود : ورقة عمل مقدمة لندوة (معايير الترخيص وأسس التقييم لمؤسسات

التعليم العالي الخاص في البلدان العربية) للرباط، المغرب، ١٩٩٨م.

- محمد الأحمد الرشيد : "ملف التقييم الذاتي"، مرجع سابق .

- *Judith S. Eaton : Accreditation*, op. cit.

- *Marcus, Laurence R. and Others : "Self-study in higher education : the path to excellence"* (*Association for the study of higher education*) Washington, DC, 1994.

48. *Barbaros Councer* : Standards and accreditation in teacher education in turkey. Ministry of National Education, Turkey, May, 1999, p. 53.

49. *Department of Education Office of Post Secondary Education* : Accreditation in the U.S. Washington, DC, 2001, p. 17.

50. *Ibid*, p. 18.

51. *Hermanowi, H.* : "The present status and future of NCATE" Journal of teacher education, Vol. 9, No. 2, 1978, pp. 33-37.

52. *Warner, Allen, R.* : "Reforming national accreditation in teacher education" (International Journal of Educational-Reform), Vol. 2, No. 2, 1993, p. 149.

53. *G. Gorn Coombs, Ruel A. Allred* : "NCATE accreditation", op. cit., pp. 165-168.

٥٤- حسن حسين البيلالوي : "الاعتراف الأكاديمي لكليات التربية"، ورقة عمل مقدمة إلى

مؤتمر رابطة التربية الحديثة، كليات التربية الحاضر والمستقبل، كلية التربية - جامعة

طنطا، ١٧-١٨ يوليو ٢٠٠٠، ص ١٧ .

55. *The College of Education Tennessee Technological University* : NCATE continuing accreditation college receives continuing professional accreditation, U.S. 2000, p. 6.

56. *G-Garn Coombs* : NCATE accreditation, op. cit., pp. 168-169.

57. *Swanson, Beverly B.* : "The national education goals : questions and answers access" ERIC : Rockville MD, 1991, p. 3.
58. *Abdal Hagg* : "Professional standards development : teacher involvement" ERIC : Clearing house on teaching and teacher education, Washington DC, 1995, pp. 1-5.
59. *Ibid*, p. 6.
60. *Kerry Phillip* : Teacher accreditation schem objective and outcomes Staff and educational development association, Selly Park Birmingham, 1999.
61. *Teacher Education Accreditation Council* : Teacher education program accreditation Oklahoma Commission of teacher preparation, Washington DC, 2001, p. 6.
- 62- *Ibid*, p. 7.
63. *Montessori Accreditation Council for Teacher Education*, University of Wisconsin, 2000, pp. 12-13.
64. *Boby, Carol* : CACREP accreditation : Assessment and evaluation in the standards and process" Report office of educational research and improvement, US. North Carolina, 1995.
65. *Wha-Kuklee* : "University Accreditation in korea" in : (International development in assuring quality in higher education) Edited by : Alma Craft, the Flamer Press, London, 1994, pp. 73-76.
66. *Ibid*, 75-76.

67- *Allan Sensicle* : "The hongkong initiative" in : International development quality assurance in higher education, Edited by :

Almacraft, the Flamer Press, London, 1994, pp. 69-70

68- *Barbaros Güncer* : Standards and accreditation in teacher education in turkey, op. cit., pp. 55-59.

69- *Huntington College* : Education department receives renewed NCATE accreditation" U.S.A. Nov. 16, 2000, pp. 8-11.

70- *Indiana University School of Education* : Report to the national council for the accreditation of teacher education and the indiana professional standards board continuing accreditation report. 2001, pp. 1-7.

٧١- جابر عبد الحميد جابر : مدرس القرن الحادي والعشرين، مرجع سابق، ص ٤١٦

72- *Micheal D. Andrew, Richard L. Schwab* : "Outcome-centered accreditation : is teacher education on ready? (Journal of teacher education), Vol. 44, No. 3, 1993, pp. 178-181.

٧٣- راجع في ذلك :

- *The Kentucky Education Professional Standards Board* : New teachers standards for preparation and certification, Kentucky Department of Education, 1999, pp. 1-7.

- *Kentucky Education Professional Standards Board : Experienced teacher standards for preparation and certification*, Kentucky Department of Education, 1999, pp. 1-8.
- *Certified Claims Professional Accreditation Council CCPAC : Courses and Standards* Washington, DC, 2000.
- *Dilworth, Mary* : Professional teacher development and the reform Ajenda, ERIC : clearing house on teaching and teacher education, Washington, DC, 1995.
- *National Council for Conservation-Restoration* : Professional Accreditation of Conservator Restorers, United Kingdom, 1999.
- 74- *Barbaros Güncer* : Standards and accreditation, op. cit., pp. 55-63.



الاتجاهات الحديثة فى بحوث تكلفة التعليم

ومتطلبات إرثائها فى مصر^(*)

إعداد د/ خلف محمد البحرى^(**)

أولاً: الإطار العلم للبحث

مقدمة:

تزايد الاهتمام باقتصاديات التعليم فى النصف الثانى من هذا القرن، حيث بدأ الربط بين الإنفاق على التعليم وبين معدلات النمو الاقتصادى، كما اعتبر الإنفاق على التعليم نوعاً من الاستثمار بكل ما يترتب عليه من عوائد فى قدرات ومهارات الأفراد. واستثماراً لإنتاج العنصر البشرى المسئول عن عملية التنمية الشاملة فى المجتمع. ويقدر كفاءة الاستثمار فى هذه التنمية البشرية تكون كفاءة الاستثمار فى قطاعات التنمية الأخرى.

وفى البداية قاوم رجال التربية اعتبار مؤسسات التعليم مؤسسات إعداد القوى العاملة، فرفضوا العلاقة بين التعليم والإنتاج خشية إضعاف الدور الثقافى والفكرى والجمالى للتربية. فكان التقدير فى رصد الموارد المالية للتعليم باعتبار أنه لا يغطي تكلفته⁽ⁱ⁾، وتهددت هذه المزاعم مع كثير من الدراسات كان منها دراسة شولتز ودينسون كل بمفرده التى أثبتت أن التعليم يسهم بنحو ٢٣% فى زيادة الدخل القومى الأمريكى عام ١٩٦٢-٦١⁽ⁱⁱ⁾، وتلت هذه الدراسات تقارير البنك الدولى التى أكدت أن للدولة التى تتمتع بمعدلات نمو اقتصادى مرتفع من دول العالم الثالث تتمتع بأعلى معدلات للتعليم.

وبدأت بعد هذه التقارير الدراسات التى اهتمت بحساب ما ينفق على التعليم وما يعود منه، وأصبح الإنفاق على التعليم يعكس مدى اهتمام المجتمع بالتنمية البشرية كمؤشر لما يوليه المجتمع من أولوية للتعليم⁽ⁱⁱⁱ⁾. فكان علم اقتصاديات التعليم الذى اهتم بدراسة وتحليل ما ينفق على التعليم من تكاليف حقيقية وما يعود منها من منافع فى إطار أهداف المجتمع وتوجهاته الثقافية والاجتماعية والاقتصادية.

(*) هذا الجزء ملخص للبحث الكامل الذى يوجد لدى الباحث.

(**) أستاذ أصول التربية المساعد، كلية التربية بسوهاج، جامعة جنوب الوادى.

ولقد اعتمد البحث التربوي في مجال اقتصاديات التعليم حتى وقت قريب على الوصف والتحليل للتكاليف التعليمية أنه كثرت ومحاولة وضع المعايير التي تضبط الإنفاق على التعليم، ويلاحظ الباحث أن كثيراً من البحوث في هذا المجال أكثر من نتائج العمل الميداني. دون أن تعبر عن رأى أو تصور خاص من جهة كتابها أو المؤسسة أو الجامعة التي ينشر عنها.

ومن بين القضايا التي لقيت اهتماماً بين بحوث التعلم في العالم في الآونة الأخيرة مثل: تمويل التعليم والتعليم والتنمية الاقتصادية وتحليل التكاليف التعليمية للمراحل التعليمية المختلفة لأغراض محاسبية أو تخطيطية، بينما لم تجد قضايا أخرى مكانها مثل التعليم والفوارق الاجتماعية وتعليم الفئات المحرومة، وتعليم الفئات الخاصة، وكأن الاهتمام بولحد من هذه القضايا مرتبط بتوجه فكري سيطر على البحوث التربوية بوجه عام عبر مراحل تاريخية مرت.

وبرزت البحوث التي تدرس قضية التربية والتنمية الاقتصادية مؤكدة على دور التعليم في تقليل الفوارق الاجتماعية وتحسين أوضاع الفئات الفقيرة في الستينيات من القرن العشرين، وأصبح ينظر إلى التعليم من خلال نظرية رأس المال البشري على أنه مدخل Input، وفي السبعينيات برز اتجاه يؤكد نظرية التبعية في البحوث التربوية محاولاً أن يتلمس خطى البحوث التي تجرى في الدول المتقدمة، وأصبح البحث الذي لا يتفق مع أو يعتمد على بحوث أجنبية لدول متقدمة أقل قيمة نظرية أو تطبيقية وأقل مصداقية. والمستطلع لبحوث اقتصاديات التعليم في هذه الفترة يلاحظ أنها قد رصدت التوزيع غير العادل لمعادلات التعليم، وبيئت أن الفئات للمهيمنة في المجتمع هي التي تعدد نوع وكم التعليم الذي يناسب مصالحها^(١٧)، وكان المنطل هو موضوع هذه البحوث بعد أن كان الهدف منها.

وزداد الاتجاه نحو البحوث الميدانية في منتصف السبعينيات، وأصبح البحث في اقتصاديات التعليم أكثر ارتباطاً بالنمو الاقتصادي المحلي والعالمى، وازداد الميل نحو التحليل التاريخي للنقدى خاصة من خلال بحوث مشتركة بين أفراد أو جهات بحثية، وشهدت الثمانينيات مبادرات عالمية مثيرة حول مشروعات خدمة المجتمع وتطوير التعليم.

وتحددت مجالات البحث في العقد الأخير من القرن العشرين في ميدان اقتصاديات التعليم، وبرز التحول نحو بحوث الإنتاجية وبحوث التكاليف التعليمية وبحوث الجودة التعليمية في العالم. وقد ساعد على ذلك ظهور مراكز البحوث الحكومية وغير الحكومية التي اهتمت بجمع ونشر وترويج المعلومات التربوية عبر الكثير من الدول، وخلال هذه الفترات التاريخية استطاع رجال التربية إقناع صناعات السياسة بأهمية البحوث التربوية، وبالتالي كان الاتجاه نحو زيادة تمويل البحوث التربوية في المجالات الاقتصادية. ولم يخل الأمر مما يشبه للصراع بين كل من الباحثين

وصناعى القرار وصناع السياسة، حيث يرى أن الأول على درجة من النقاء يفرضها عدم وجود مصلحة أو منفعة، بينما يميل الثانى إلى البحث عن حلول لمشكلات ملحة، ولهذا كان من الضرورى على الباحث أن يتحرى الحذر فى تحقيق الموضوعية والصلابة فى المنهج العلمى. مشكلة البحث وقضيته البحثية:

الواقع أن مؤسسات البحث التربوى فى مصر تعاني من غياب خطة بحثية محددة توجه جهود البحث التربوى وتتوزع بها مجالات البحث بشكل متوازن من ناحية، ومن ناحية أخرى توجه حركة البحث التربوى داخل كل مجال على حدة، لأن المستعرض للبحوث التربوية اليوم يلحظ تكرار دراسة المشكلة الواحدة فى أكثر من بحث، كما يلحظ الاختصار فى دراسة المشكلة على بعض أبعادها وغياب النظرة الشاملة فى معالجتها أو يلحظ التركيز على البحث فى مجال ما من مجالات البحوث وترك مجالات وقضايا أخرى دون اهتمام.

ولعل مبادرات تقييم البحوث التربوية على الساحة التربوية فى مصر تعد قليلة وضرورية على نحو سواء، ومن هذه المبادرات دراسة محمد أمين المقتى ١٩٨٨ حول اتجاهات بحوث المناهج بمصر فى الفترة (٤٥-١٩٨٧) (٧) ودراسة كلية التربية جامعة عين شمس فى تقييم البحوث التربوية للصادرة فى الفترة (١٩٣٠-١٩٨٤) ودراسة إبراهيم محمد إبراهيم وعبد الراضى إبراهيم ١٩٩٣ لتقييم رسائل تعليم الكبار (٧).

وتتميز بحوث تكلفة التعليم - بين البحوث التربوية- بأنها من البحوث التى تربط بين فرعين من فروع المعرفة: التعليم والتكاليف، وهى التى أصبحت تميز التقدم العلمى فى الوقت الحاضر، إلا أن هذه البحوث لازالت حبيسة الأقسام العلمية الجامعية بخلاف بعض المشروعات البحثية التى تقدمت بها جهات أخرى عالمية مثل منظمة التعاون الاقتصادى والتنمية OECD والبنك الدولى واليونسكو ولتى لقيت صيتاً فى نشر أبحاثها

وقد ظهرت بحوث تكلفة التعليم فى مصر منذ قرابة ربع قرن، واستمرت فى مسيرة طويلة تتطلب بعدها وقفة جادة للتعرف على ما تحقق من أهداف وتقديم ما يلزم لإثراء هذا النوع من البحوث التربوية فى ضوء الاتجاهات الحديثة العالمية.

والسؤال الذى يطرح نفسه الآن، ما أهم الاتجاهات الحديثة المعاصرة فى بحوث تكلفة التعليم فى العالم؟ وما أهمية هذا النوع من البحوث التربوية فى مصر؟ وما المتطلبات التى يمكن الأخذ بها لإثرائها والتهوض بها إلى مستوى الإبداع وليس مجرد البحث للنشر؟

وتتحدد مشكلة البحث الحالي في التعرف على بعض الاتجاهات الحديثة في بحوث تكلفة التعليم في العالم والإفادة منها في إثراء هذا النوع من البحوث التربوية في مصر. أهداف البحث: يهدف البحث الحالي إلى:

- ١- التعرف على بعض الاتجاهات الحديثة في بحوث تكلفة للتعليم في العالم.
 - ٢- تحديد أهمية بحوث تكلفة التعليم في مصر.
 - ٣- تحديد بعض المتطلبات لإثراء بحوث تكلفة للتعليم في مصر لتواكب الاتجاهات العالمية المعاصرة وتسهم في دفع عجلة التنمية المحلية.
- أهمية البحث:

تتعلق أهمية البحث من النقاط التالية:

- ١- يؤكد البحث ظاهرة اجتماعية وكوكبية للبحوث العلمية في مجال التربية وإمكانية الاستفادة من تجارب الدول المختلفة ونتائج بحثها في إثراء البحوث التربوية في بلادنا العربية بصفة عامة وفي مصر بصفة خاصة.
- ٢- يقدم البحث خلاصة لبعض محاولات بحوث تكلفة للتعليم في العالم وإن اختلفت في مناهج البحث والموضوعات بما يوفر فرصة للإفادة منها في مواجهة كثير من المشكلات التربوية والتخطيطية التي تواجهنا في مصر.
- ٣- يعد البحث الحالي خطوة هامة للنهوض ببحوث تكلفة للتعليم في مصر وإثرائها لتواكب الاتجاهات العالمية المعاصرة، بما يتيح الفرصة لتطوير جامعاتنا ومؤسساتنا التربوية المهمة بقضية البحث العلمي في مصر.
- ٤- يفيد البحث الحالي خبراء التخطيط للتعليم العالي والمسؤولين عن دفع عجلة البحث العلمي في مصر من خلال ما يتوصل إليه من نتائج حول صعوبات بحوث تكلفة التعليم في مصر ومقترحات التغلب عليها.
- ٥- يفيد البحث الحالي كليات التربية ومراكز البحوث التربوية وكافة الجهات المهمة بقضية البحث التربوي في تحديد أولويات البحوث التربوية في ميدان تكلفة التعلم في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة ومتطلبات المجتمع المصري بما يوفر قاعدة معلوماتية مفيدة للبحث.

أسئلة البحث:

يحاول البحث الحالي الإجابة عن الأسئلة التالية:

- ١- ما أهم الاتجاهات العالمية المعاصرة في بحوث تكلفة التعليم؟
- ٢- ما أهمية بحوث تكلفة التعليم في مصر؟

٣- ما الصعوبات التى تواجه بحوث تكلفة التعليم فى مصر؟

٤- ما المتطلبات اللازمة توفيرها لإثراء بحوث تكلفة التعليم فى مصر لتواكب هذه الاتجاهات العالمية المعاصرة؟

منهج البحث وحدوده:

اتبع البحث الحالى منهج البحث الوصفى التحليلى فى وصف وتصنيف البحوث التربوية التى تم جمعها لتحقيق الهدف من البحث الحالى مع الالتزام بما يلى:

أ - الاتصال على البحوث التربوية الأجنبية التى أمكن الحصول عليها عبر شبكة الانترنت والتى تمت خلال السنوات الخمس الأخيرة من القرن العشرين، لاعتبارات تتعلق بالكم الهائل لهذه البحوث، وصعوبة استخلاص أهم الاتجاهات التى تبرز من بينها، وكذلك رغبة من الباحث فى الاعتماد على أحدث البحوث لتعبر عن أحدث اتجاهات البحث فى هذا المجال.

ب- الاعتماد على مشكلات البحوث التربوية وأهم نتائجها فى تحديد اتجاهات البحوث موضوع الدراسة دون الاهتمام بالوقت وعينة ومنهجية هذه البحوث.

خطوات البحث:

اتبع البحث الخطوات التالية:

- ١- الاطلاع على أدبيات البحث التربوى ومشكلاته فى مصر.
- ٢- تحديد مشكلة البحث ومنهجه.
- ٣- إعداد الإطار النظرى للبحث حول مفهوم البحث التربوى وأهميته ووظائفه وأهم اتجاهاته لغائية وحول بحوث تكلفة التعليم فى مصر.
- ٤- دراسة أهم الاتجاهات العالمية المعاصرة فى بحوث تكلفة التعليم.
- ٥- دراسة أهمية بحوث تكلفة التعليم فى مصر.
- ٦- تحديد أهم الصعوبات التى تواجه بحوث تكلفة التعليم فى مصر.
- ٧- تحديد بعض المتطلبات اللازمة توفيرها لإثراء بحوث تكلفة التعليم فى مصر لتواكب الاتجاهات العالمية المعاصرة.

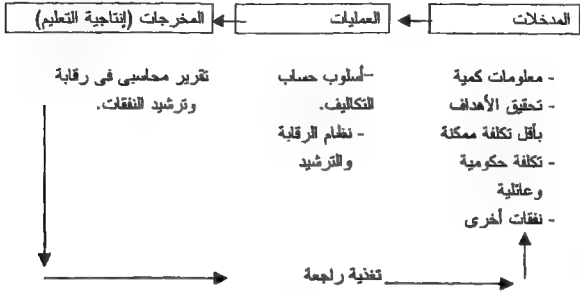
ثانياً: بحوث تكلفة التعليم: أساليبها واتجاهاتها وأهميتها فى مصر

١- مفهوم للتكلفة التعليمية والغرض من قياسها:

يقصد بتكلفة التعليم - غالباً - المصروفات الجارية على التعليم، وكذلك ما ينفق على التعليم كمشروع استثمارى^(٧)، ولتختلف مفهوم للتكلفة Cost باختلاف من استخدمه من رجال الاقتصاد والمحاسبة المالية وصناع القرار وكذلك الآباء والمعلمين ورجال التعليم.

حيث يرى رجال الاقتصاد أن التكلفة هي جملة ما تتحملة الوحدة من أعباء مالية مقابل الحصول على الخدمة، وعلى المستوى المؤسسى هي جملة ما تتلقاه المؤسسة من الاعتمادات المخصصة لها للحصول على الموارد الاقتصادية اللازمة لأداء الخدمة^(viii)، ويركز الاقتصاديون في تعريفهم للتكلفة على الجانب المالى، فقد عرفها عبد الحى مرعى بأنها "آلية تضحية اختيارية بأشياء أو ممتلكات أو حقوق مادية فى سبيل الحصول على منفعة"^(ix). كما عرفها بليغ بأنها "تضحية مقاسه بالنقد تتحملها المنشأة لتحقيق هدف أو لتنفيذ مخطط"^(x). وعرفها كohn بأنها مقياس لقيمة الإنفاق المادى الذى يدفع لتحقيق منفعة معينة^(xi)، وعرفها هورنجر Homgren بأنها قيمة يضحي بها لتحقيق هدف معين، وقد يكون هذا الهدف أنشطة أو خدمات أو برامج^(xii)، وعلى ذلك فالتكلفة لدى الاقتصاديين تضحية مالية أو عينية فى سبيل الحصول على منفعة أو لتحقيق هدف معين.

وفى مجال التعليم عرف وودهل Woodhall التكلفة للتعليمية بأنها قيمة الموارد الكلية للتعليم بالنسبة للنظام الاقتصادى، وهى تتضمن قيمة وقت المعلمين والمواد والسلع وقيمة استهلاك المباني والتجهيزات المدرسية وقيمة وقت الدارسين^(xiii)، كما عرفها جوهر بأنها مجموع النفقات التى يتحملها المجتمع فى سبيل الحصول على مخرجات التعليم^(xiv)، وذكر حلاق Hallak أن التكلفة التعليمية هى ما ينفق على التعليم للعلم وللخاص بجانب تكلفة الفرص الضائعة التى لا تؤدى إلى نفقات والقيمة^(xv)، وعلى هذا ينظر للتكلفة التعليمية اليوم بكونها كل ما ينفق على التعليم بمختلف أنواعه وأشكاله فى سبيل تقديم خدمة تعليمية بأفضل مستوى ممكن. ومن المعروف أنه كلما زادت التكاليف وتم توجيهها بشكل مناسب انعكس ذلك فى تجويد العمل التعليمى ورفع مستوى الخريجين. ولهذا تحاول الدول جاهدة رفع مستوى إنتاجية للتعليم، إما عن طريق زيادة التكاليف للتعليمية أو عن طريق ترشيد استخدامها لتحقيق أفضل النتائج، حيث ينظر إلى منظومة التعليم والتكاليف التعليمية على أنها تمثل جزءا مهما فى مدخلاتها، ويكشف الشكل التالى طبيعة العلاقة بين تكلفة التعليم وإنتاجيته من منظور النظم^(xvi).



شكل يبين مدخلات ومخرجات للتعليم من المنظور المحاسبى للنظم

٢- أهمية دراسة تكلفة التعليم:

- ١- تكبد دراسة تكلفة للتعليم المخطط التعليمى، حيث يمكن تقدير مصروفات التعليم من تحديد الإمكانيات اللازمة للخطة خلال فترة زمنية معينة.
- ٢- أن حساب تكلفة المرحلة التعليمية يسهم فى دراسة دور هذه المرحلة فى النمو الاقتصادى، فقد أصبحت محاسبة التكاليف التعليمية من العلوم التى تخدم الأهداف المؤسسية للتعليم بعد أن كانت قاصرة على التطبيق فى الأنشطة الصناعية فقط.
- ٣- يساعد تحليل للتكلفة التعليمية فى المقارنة بين الأنشطة التعليمية المختلفة فى ضوء تحليل للتكلفة والمنافع منها، وفى اختيار النشاط الملائم من بين عدة أنشطة تعليمية فى ضوء النظرة المحاسبية.
- ٤- تفيد دراسة للتكلفة التعليمية فى وضع الإجراءات التنظيمية لضبط ورقابة المدخلات المالية، وضبط ورقابة للخدمات التعليمية والمصروفات، الأمر الذى يبعد المؤسسة التعليمية عن الإسراف والضياع والإهمال الذى يزد من أعياء رأس المال المستخدم. كما يمكن أن تفيد فى ترشيد الإنفاق على الأنشطة المختلفة، وبالتالي فإن حساب للتكلفة التعليمية يحافظ على المال العام، ويحمى الاعتمادات المالية من الهدر^(xvii).

- ٥- تعيد دراسة التكلفة التعليمية الحقيقية ومقارنتها بالتكلفة المخططة في اكتشاف الانحرافات المالية- إن وجدت-، وبتخطيط هذه الانحرافات المالية وتحديد طبيعتها وبالتالي تصحيحها تتجنب المؤسسة الكثير من المشكلات الإدارية والمالية قبل أو وقت وقوعها.
- ٦- إن دراسة التكلفة التعليمية تعد أساساً لتقويم فاعلية المؤسسة التعليمية وكفاءتها ومدى تحقيق أهدافها، مما يمد بمعلومات قيمة لاتخاذ القرار التعليمي المناسب على أسسٍ محاسبية، وإدارية سليمة.

٣- محددات للتكاليف التعليمية:

هناك مجموعة من العوامل التي تؤثر في حجم وقيمة التكاليف التعليمية، من هذه العوامل:

أ - ا لطلب الاجتماعي على التعليم:

ب- أعباء النظام التعليمي:

ج- مرتبات المعلمين والعاملين:

د - مستوى التكنولوجيا التعليمية المستخدمة:

هـ- تأثير الأسعار ومستوى المعيشة:

٤- تحليل للتكاليف التعليمية :

يرى البعض أن الأصول التاريخية في دراسة للتكاليف ترجع إلى القرن الرابع عشر الميلادي إلا أنها ظهرت ضمن علم المحاسبة المالية، وكانت أولى الكتابات المصرية في التكاليف بيد عبد العزيز حجازي في المؤتمر الأول للتكاليف عام ١٩٦٥، ويذكر على عبد العليم أن علم التكاليف قد مر بمرحل أربع تدرج خلالها الاهتمام حتى دخلت به أساليب رياضية معقدة في التخطيط والرقابة، ودخل في ميدان التعليم^(xviii).

٥- أساليب تحليل التكاليف التعليمية :

لما كانت التكلفة التعليمية هي جملة ما ينفق على للتعليم بهدف للحصول على تيار العوائد المنتظرة للأفراد بكونها استثماراً في البشر، لذا كن من الضروري أن توجد هناك بعض الأساليب في تحليل هذه التكاليف وعلاقتها بالمنافع المرتبطة بها، فكان أسلوب تحليل للتكلفة مع العائد وأسلوب تحليل التكلفة مع الفاعلية وأسلوب تحليل التكلفة مع للتخطيط والرقابة. وفيما يلي موجز لهذه الأساليب والدراسات التي قامت عليها.

أ - أسلوب تحليل التكلفة مع العائد :

ويتم في هذا الأسلوب مقارنة التكلفة التعليمية الحقيقية للفرد أو الفوج التعليمي بالعوائد المتوقعة منه للفرد أو المجتمع، وتعتبر هذه العلاقة عن معدل إنتاجية الاستثمار التعليمي، وأوضح كوهن وثيري Cohn & Geske أن هناك علاقة طردية بين كل من الاستثمار في التعليم

وارتفاع معدل إنتاجيته، وبين الدخول التي يحققها الأفراد، وذكر أن هناك علاقة تبادلية بين كل منهما في ذات الوقت^(ix)، ويفيد هذا الأسلوب في معرفة التوزيع الأمثل للموارد المالية، فرجل الأعمال الذي يفكر في استثمار أمواله في المشروع التعليمي عليه أن يقارن بين تكلفة المشروع الاستثماري والعائد المتوقع منه ليتبين جدواه.

وقد امتد استخدام هذا الأسلوب من الميادين الاقتصادية والاجتماعية كالصناعة والصحة إلى ميدان التعليم والتدريب، برغم انتقاد رجال التعليم لاستخدامه بحجة عدم مناسبه لتقييم الأهداف الاجتماعية والخلفية للتعليم، وغيرها من الأهداف التي يصعب قياس عوائدها الاقتصادية، كما يرى البعض أن العوائد المادية لتعليم الفرد تختلف باختلاف الجنس والخلفية الاجتماعية، وأوضاع سوق العمل، ويذكر أن أول محاولة لاستخدام هذا المدخل تمت على يد بيرك ١٩٦٠ Becker^(x).

ويمكن استخدام هذا المدخل في دراسة الجدوى الاقتصادية للاستثمار في إدخال خدمة تعليمية أو تكنولوجية حديثة في التعليم أو أسلوب تعليمي جديد مثل التطعيم عن بعد، والتعليم الموازي، كما يمكن استخدام هذا الأسلوب في مقارنة عوائد التعليم بعوائده غير من المشروعات الاستثمارية الأخرى حسب اهتمامات رجال الأعمال والاستثمار، أو في مقارنة عوائد التعليم في المراحل التعليمية وأنواع التعليم المختلفة^(xi)، كما يفيد هذا المدخل في عمليات التخطيط التعليمي برغم أنه ليس أفضل مدخله، ولكنه يمد المخطط التعليمي بمعلومات مفيدة عن العلاقة بين التعليم وسوق العمل بما يسهم في صناعة القرار التعليمي على أسس موضوعية.

ب- أسلوب تحليل التكلفة مع للفعالية:

يرتبط مفهوم التكلفة التعليمية في علاقته بالمخرجات التعليمية بمفهوم الكفاءة Efficiency ، وهي تعني درجة النجاح في تحقيق الأهداف المرجوة، كما تشير إلى درجة الجهد في الموارد، أو ضياعها دون تحقيق الإنجاز المطلوب منها. وفي دراسة أمريكية كشفت أستن Austin D. أهم العوامل المؤثرة في تحليل التكلفة والفعالية في التربية وهي: مقدار الضرائب، والموارد المالية المحلية للتعليم، وتكلفة وقت الطلاب، وعلاقة النظام التعليمي بالسلطات المحلية^(xii)، وتضيف دراسة المجلس القومي للبحث بواشنطن أن من أبرز أنواع تحليل التكلفة والفعالية في التعليم ما يسمى بدراسات تصميم النظام، والتي يتم فيها اختيار تصميم معين لتطوير النظام التعليمي في ضوء أفضل فعالية وأقل تكلفة ممكنة^(xiii). ويرتبط تحليل التكلفة مع الفعالية بزيادة فعالية التعليم بتقليل نسب التسرب وإزالة أسبابه، وذلك بإعادة صياغة النظام التعليمي من حيث الأهداف، ومدة الدراسة، والبرنامج التعليمي، وترشيد استخدام الأبنية التعليمية؛ لزيادة العمر

الاقتراضى للمبنى، ولزيادة النفقات التعليمية دور مهم في تحسين الخدمات التعليمية وزيادة فعالية التعليم، هذا بجانب عوامل أخرى تفرض تأثيرها مثل: الأسرة، موحج المجتمع، والحالة التعليمية السكان، وتقاليد المجتمع، ويعوق استخدام هذا الأسلوب في التعليم غياب التحديد الواضح للأهداف الكمية للأنشطة التعليمية المختلفة.

والفعالية في هذا الأسلوب تعنى جزءا من تحليل النظام التعليمى،ويمكن تسميتها بفعالية التكلفة التى تعرف بأنها اختيار الفرصة المفضلة من بين عدة بدائل ممكنة، وتقاس فعالية التكلفة بمقرب تكلفة الطالب، مع أن هذا القياس لا يعبر عن حالة الخريج^(xxiv). ويذكر فراكان Frackman أن الفعالية علاقة الأهداف بالمخرجات، وهى مدى قدرة المؤسسة على تحقيق أهدافها^(xxv). ويحتل خفض التكاليف مكانة خاصة فى أسلوب تحليل التكلفة مع الفعالية، حيث يدرس الباحث إمكانية تحريك مستويات التكلفة القائمة إلى مستويات أقل مع ارتفاع كفاية العاملين، فلو أن المعلم شرح نظرية معينة خلال حصتين مثلا، وأمكنه شرح نفس النظرية فى حصنة واحدة فى برنامج تدريبي معين أو مع طريقة تدريسية جديدة يكون بذلك قد حدث انخفاضاً فى التكلفة التعليمية. ولعل رجال التربية ورجال الأعمال بفضلون اليوم هذا المدخل لتحقيق خفض للميزانية، ولكن الأمر يحتاج لإصدار القرار فى ضوء نتائج بحوث علمية موضوعية لا فى ضوء آراء المعلمين فى الميدان فقط.

وقد بينت دراسة أمريكية وجود علاقة دالة بين النفقات التعليمية والتحصيل الأكاديمى للطلاب، وحتى مستوى معين لا يحتاج التحصيل مزيدا من التكلفة لتحسينه، كما أن النفقات الإدارية المحلية والإدارية العليا ليس لها علاقة بالتحصيل الأكاديمى للمتعلم^(xxvi).

وإذا كان المقصود بتحليل التكلفة والفعالية دراسة العلاقة بين مدخلات المشروع وبين نواتجه أو أهدافه فى صورة نقدية أو غير نقدية، إلا أن البعض يوجه الصيغة النقدية إلى تحليل التكلفة مع المنفعة بينما يجعل تحليل التكلفة مع الفعالية فى الصورة الكمية للاختيار بين البدائل وتحقيق أهداف غير مالية^(xxvii).

وقد ازداد الاهتمام باستخدام هذا الأسلوب فى تحليل التكاليف التعليمية مع الحاجة لتطوير المؤسسات التعليمية عن طريق المفاضلة بين عدة بدائل، وبالطبع فإن استخدام أسلوب تحليل التكلفة والفائدة هنا لا يفيد، حيث يصعب التحليل الاقتصادى لبعض الأنشطة التعليمية، وأحيانا يثبت التحليل الاقتصادى تكافؤ بدليلين اقتصاديا ويحتاج هنا صاحب القرار المفاضلة بين البديلين فيتأى دور تحليل الفعالية.

والمشكلة في استخدام تحليل الكلفة مع الفعالية تكمن في صعوبة الحصول على البيانات أو الحصول على بيانات مضللة وغير دقيقة وغير متجانسة. وقد يكون من الضروري لمواجهة هذه المشكلة التوصية ببناء قاعدة معلومات تعليمية في مؤسساتنا التعليمية تمد الباحثين بالبيانات المالية والكيفية اللازمة لملء هذا النوع من أساليب البحث والدراسة في التربية.

- أسلوب تحليل الكلفة للتخطيط والرقابة:

يعد حساب الكلفة ذا أهمية كبيرة في بناء الخطط التعليمية، وأحد أسس نجاحها، إذ يعتمد نجاح التخطيط على الحساب الدقيق لعناصر الكلفة من رواتب المعلمين، والمواد والمعدات، والأبنية التعليمية، وذلك للتأكد من التوازن بين عناصر الخطة ومراحلها ومستوى الأسعار، وقد أقر المربون هذه المقولة. إذ أوضح تقرير ميزانية التعليم بإحدى ولايات استراليا أنه يتم تقدير هذه الموازنة في ضوء تقديرات كلفة الأنشطة التعليمية خلال العام وأهداف الولاية لتقديم المنح، وكانت للولاية قد اعتمدت ٢٥% من ميزانيتها التي تبلغ ٢,٤ بليون دولار عام ١٩٩٥/٩٤ للتعليم فيها (xxviii).

كما أن حساب الكلفة ضروري في تحديد منزلة المشروع الاستثماري من الاستثمارات البديلة، ويأتي حساب الكلفة فيوجه المخطط التربوي إلى مستوى ونوع التعليم الذي يتطلب أقل نفقات دون أن يقلل من فعاليته، أو يزيد من الموارد لعناصر لم تتمتع بالإفاق الذي يناسبها، كما يمكن استخدام تحليل التكاليف في وضع خطة لخفض كلفة التعليم أو للتوسع في أنشطة معينة منه.

وإذا كان التخطيط يهتم بوضع الأهداف، فإن التأكد من تحقيق هذه الأهداف يتم من خلال عملية الرقابة، والرقابة عملية تستهدف تقديم معلومات فورية تسهم في مراجعة الأهداف الموضوعية خاصة فيما يتعلق بالميزانية والتمويل، ويتطلب ذلك وحدة رقابة التكاليف (وهي التي سبقت الإشارة إليها)، ومن أبرز مجالات الرقابة: للرقابة على التكاليف التي تستهدف كشف ظواهر الإسراف والضياع ومعرفة أسبابه (xxix).

ويفرق كمال أبو اليزيد بين مفهوم رقابة التكاليف وتخفيض التكاليف، إذ يشير تخفيض التكاليف إلى إنجاز نفس النشاط بكلفة أقل من الكلفة الفعلية الماضية، بينما يقصد برقابة التكاليف المحافظة على التكاليف في الحدود المقررة لها مقدما وتقليل الهدر، كما إن مفهوم الرقابة لا يركز فقط على الأموال بل يتجه نحو أنشطة القوى العاملة في المؤسسة (xxx). ولاشك إن مؤسساتنا التعليمية في حاجة إلى توجه خاص لتحليل كلفة التعليم لخدمة عملية التخطيط التعليمي، وتتحدد أساليب تحليل التكاليف التعليمية باختلاف الهدف المرجو من كل أسلوب. وغاية الأمر أن يلجا

المخطط التعليمي وصانع القرار إلى نتائج الدراسات التربوية عند وضع الخطط التعليمية أو اتخاذ القرار التربوي على أي مستوى تعليمي بشكل سليم.

٦- أبرز الاتجاهات الحديثة في بحوث التكلفة التعليمية:

إن قضية بحوث التكلفة التعليمية ليست في محاولة تنفيذ وتحليل مكوناتها أو قياس كمياتها، أو إتمام هيكلها للحصول على امتيازها، ولكنها قضية تفعيل دور النظام التعليمي بكل مكوناته- والتكلفة من هذه المكونات- في بناء الشخصية الوطنية، وتحقيق كفايات النظام التعليمي ودوره المنشود في التنمية الشاملة.

كما أن تكلفة التعليم ليست مجرد الأموال التي ترصد في النفقات الجارية والاستشارية بالخطط التعليمية، ومع الأهمية البالغة لهذا الرصيد، لكنها تضم أنماطا أخرى للإنفاق منها: النفقات العائلية- كما سبقت الإشارة-، ومنها أيضا إرادة المجتمع السياسية المترتبة بدور التعليم، والتي تقوم بدور القاطرة التي تحرك عجلة التنمية، والتي تنشط الجسم الاجتماعي وتجدد طاقته، إيمانا بأن رأس المال البشري سلعة قومية يشارك في إنتاجها والحفاظ عليها مختلف قطاعات المجتمع التي تنتفع بثمارها^(١)، وقد تناولت بحوث تكلفة التعليم العديد من الاتجاهات التربوية والاقتصادية والاجتماعية والسياسية التي يمكن أن ترسم في مجملها توجهها جديدا لهذا النوع من البحوث التربوية في القرن الجديد، ويمكن عرض هذه الاتجاهات في المحاور التالية:

أ - بحوث تكلفة التعليم والخصخصة:

في ضوء اهتمام بحوث تكلفة التعليم في مصر بقضية الخصخصة يمكن الإشارة إلى بعض التوجهات التي لقيت اهتماما على مادة البحث التربوي، وهي:

أ - دراسة دور الجهات غير الحكومية التي تكفل التعليم في الدولة.

ب- دراسة موقع التعليم الخاص بالنسبة للتعليم الحكومي.

ج- دراسة إمكانية مشاركة القطاع الخاص في تقديم الخدمات التعليمية.

ب- بحوث تكلفة التعليم وترشيد الإنفاق الحكومي:

في ضوء عرض اتجاهات البحوث العالمية في ترشيد الإنفاق الحكومي على التعليم يمكن تحديد أوجه الترشيح التالية التي اهتمت بها البحوث السابقة:

- رفع الرسوم الدراسية مع فهم الطلاب لدوافع هذا الرفع.
- إنقاص أعداد العاملين في ميدان التعليم من معلمين وإداريين.
- تقليل قيد أعداد الطلاب الأجانب أو قبولهم مع تكليفهم دفع نفقات تعليمهم.

- زيادة أعداد المقيدین فی التعليم خاصة للتعليم الجامعی لاستغلال اقتصاديات الحجم فی ترشيد الإنفاق.
- ضبط التكاليف والتخلص من الهدر والإنفاق المترف وكشف التلاعب والانحرافات المالية فی ميدان التعليم.
- التفكير فی استخدام تقنيات تربوية أقل تكلفة.
- رفع مستوى تحصيل الطلاب وفعالية التعليم بوجه عام وربطه بسوق العمل لزيادة فعاليته مع ثبات النفقات.
- استخدام فكرة لدعم التعليمي للطلاب مقابل عقد مشاركة مع الطلاب.
- تقديم صيغ تعليمية أقل تكلفة مثل التعليم للريفي.
- استخدام نوعية خاصة من الضرائب المحلية تجمع لصالح التعليم.
- دراسة مدى فعالية فكرة الدمج بين بعض المدارس من نفس النوع مثل بعض المدارس الثانوية للفنية خاصة فی مجال التدريب المهني التي يعرف بزيادة تكلفته.

ج- بحوث تكلفة التعليم وتحقيق العدالة الاجتماعية:

تتطلب بحوث تكلفة التعليم دوراً مهماً في تحقيق العدالة الاجتماعية بين الطلاب في المناطق المختلفة الريفية والحضرية وبين الدول المختلفة نلمية ومتقدمة، حيث تدرس فروق تكلفة التعليم بين المدارس العامة والمدارس الخاصة، وبين مدارس الطوائف المختلفة مثل: البيض والسود، أو الفقراء والأغنياء، أو بين البلدان المختلفة. كما تدرس فروق التكلفة التعليمية من مرحلة تعليمية لأخرى، وعلى ذلك تعد بحوث تكلفة التعليم خطوة هامة نحو تحقيق العدالة الاجتماعية وتكافؤ الفرص التعليمية على المستويين الكمي والنوعي.

د - بحوث التكاليف وتخطيط التعليم وتطويره:

تتناول بحوث التكاليف التعليمية التي تخدم قضية التخطيط للتعليم وتطويره عشرة قضايا هامة يمكن إيجازها في النقاط التالية:

- الدراسة المحاسبية لعدة بدائل تعليمية لاختيار الأفضل منها.
- تقييم مشروع تعليمي أو تجربة معينة مثل تجربة دمج الكليات في أوروبا وإصدار القرار بشأنها.
- دراسة عوامل زيادة إنتاجية التعليم وتحسينه.
- اقتراح نموذج معين لتكلفة التعليم لزيادة عوائده وفعاليته.
- تحليل الكفاية الداخلية للنظام التعليمي واكتشاف مواطن الهدر لمقاومتها.

- تحليل تكاليف المرحلة التعليمية أو التربوية مثل مرحلة الطفولة، لتقديم بيانات صحيحة عنه للمخطط أو لتحديد السعر المناسب للرسوم.
- دراسة تنبؤية لتكاليف التعليم في المستقبل.
- تفضيل وسيط تربوي معين يناسب للتدريس للفعال لأحد المقررات لدراسية.
- تتبع عوامل ارتفاع كلفة التعليم، وسد منابعها في التخطيط.
- دراسة العلاقة بين كلفة التعليم وعولاده، وتقديم ما يفيد للمخطط.

هـ - بحوث التكاليف وزيادة إنتاجية التعليم:

- تسهم بحوث تكلفة التعليم في تطوير إنتاجية التعليم عن طريق الربط بين تكلفة التعليم وعولاده وبين تكلفة التعليم وفعاليته، كذلك تهتم بحوث كلفة التعليم بدراسة الكفاية الداخلية والخارجية للتعليم مما يسهم في تطوير إنتاجية التعليم. ويذكر تشنج ١٩٩٦ Cheng أن هناك عوامل متعددة تؤثر في فعالية وكفاية نظم التعليم، يمكن إيجازها في (pocci):
- زيادة الفعالية بالتعديل في هيكل نظام التعليم بإتباع أساليب تعليمية وتكنولوجية حديثة.
 - زيادة إنتاجية التعليم بتحديد معدلات الطلاب للمعلمين أو تحسين استغلال المباني أو زيادة كثافة الفصول.
 - زيادة الإنتاجية بالتغيير الجذري في النظام التعليمي مثل: الأهداف، والمنهج، ونظم التقويم، والامتحانات.

وإذا كانت هذه العوامل تؤثر في إنتاجية التعليم الداخلية، فإن مؤشر الكلفة والعوائد يقيس بدقة إنتاجية التعليم الخارجية- ويذكر محمد منير مرسى بعض طرق زيادة إنتاجية التعليم، منها (pocci):

- تحسين محتوى التعليم ومستواه.
 - تكثيف التعليم مع حاجات سوق العمل.
 - تجنب الهدر للمدرسي من رسوم وتسرب.
 - خفض كلفة الماعاة الدراسية بزيادة فعالية المعلم مع خفض كلفة النفقات الرأسمالية.
 - وضع خطة تعليمية مدروسة توازن بين التكلفة والاحتياجات التعليمية.
- والمستطلع لبحوث تكلفة التعليم المهمة بقضية إنتاجية التعليم يلحظ اهتمامها بما يلي:
- تطور التكاليف التعليمية وضبطها للتوصل إلى أفضل إنتاجية.
 - الربط بين تكلفة التعليم وعولاده الفردية والاجتماعية.
 - أثر بعض القوانين في تطوير التعليم وتحسينه.

- المفاضلة بين عدة بدائل أو وسائط تعليمية لتجويد التعليم.
- استخدام عدة أساليب في تحليل تكلفة التعليم، بغرض تطوير التعليم.
- تقييم مشروع تعليمى معين من منظور التكلفة والنتائج التعليمى.

و - بحوث التكاليف وتمويل التعليم:

إن من أهم الأهداف التى تسعى إليها الدراسات الاقتصادية فى ميدان التربية والتعليم التحقق من التخصيص الأمثل للموارد المتاحة للعملية التعليمية فى المراحل المختلفة. وبما يحقق المعادلة الصعبة: أقل تكلفة لأعلى عقد. والقضية فى بحوث التكاليف التعليمية ليست فى مجرد حساب التكاليف بشكل رقمى بقدر كونها قضية تفعيل ميزانية الدولة، واقتراح ما يلزم لتوجيه سياسة تمويل التعليم وزيادة دور التعليم فى عملية التنمية.

وتعرض بحوث التكاليف التعليمية لكافة الموارد المالية المخصصة للتعليم من مختلف المصادر: للجهات الحكومية للمسؤولة عن التعليم - الهيئات المحلية والدولية - الأباء وأولياء الأمور - التكلفة السلبية، وتختلف كل دولة عن الأخرى فى توزيع ميزانية التعليم حسب مدى التزامها باتجاهات تربوية معينة مثل: مجانية التعليم - مكانة التعليم فى خطة التنمية - التوازن بين مستويات وأنواع التعليم وعلاقته باحتياجات سوق العمل - ومن هنا اهتمت بحوث تكلفة التعليم بالعلاقة بين معدلات القيد والتكلفة التعليمية. كما اهتمت بمصادر التمويل وجهات.

وباستعراض بحوث التكاليف التعليمية وعلاقتها بسياسة تمويل التعليم، يمكن ملاحظة أنها اهتمت بالقضايا التالية:

- تحديد أهم مصادر الإنفاق على التعليم ونسبة تمثيل كل مصدر.
- تحديد العوامل المؤثرة فى تمويل التعليم.
- وضع خطة تمويل مقترحة لتوزيع الميزانية بشكل ملائم على المراحل التعليمية حسب أولويات للتنمية.
- مقارنة مكونات ميزانية التربية والتعليم خاصة فيما يتعلق ببند أجور العاملين.

وجدير بالذكر أنه فى مصر تبنت الدولة سياسة مجانية التعليم أى الاعتماد على الدولة فى الإنفاق والإشراف على التعليم، حيث لا ينفع الطلاب سوى القدر اليسير، مما جعل بحوث كلفة التعليم فى مصر والبلاد العربية تختلف فى طبيعتها عما هى عليه فى البلاد الأجنبية فى هذا المجال، ذلك أن مصر تعتبر التعليم قضية أمن قومى بالمفهوم الواسع للأمن القومى اقتصاديا واجتماعيا وعسكريا، إلا أن بحوث التكلفة التعليمية اتجهت نحو ترشيد الإنفاق بالحد من القبول

بالتعليم الأعلى تكلفته، ونحو الحد من الهدر في النفقات، وهذا ما سبقت الإشارة إليه في المحاور السابقة.

ز - بحوث تكلفة التعليم ومحاسبة للتكاليف:

يعد حساب التكلفة التعليمية أساس حساب إنتاجية التعليم، ويعد للعبة الضرورية في التخطيط التربوي في بلادنا العربية، كما يستخدم تحليل التكلفة للتعليمية في كثير من الأنشطة التعليمية، مثل: اختيار تقنيات مدرسية معينة- تفضيل الاستثمار في مجال التعليم لدى رجال المال والاقتصاد، وقد نالت محاسبة التكاليف التعليمية أهميتها بعد أن تعاطف قهرها واستقر للآراء حول فعالية للتعليم في التنمية الاقتصادية.

وكما سبقت الإشارة إلى مكونات التكلفة التعليمية، فإن بحوث التكلفة التعليمية تعددت في اهتماماتها بحساب تكلفة التعليم في تطبيقات متعددة وبمكوناتها المختلفة الحكومية، والمالية، وتكلفة الفرصة البديلة، مما يفيد في إحكام الرقابة على الأداء التعليمي، وفي تشخيص المشكلات التعليمية، واقتراح الحلول الملائمة.

وباستعراض بحوث محاسبة التكاليف التعليمية يمكن الإشارة إلى أهم الاتجاهات التي

تشملها وهي:

- حساب سعر الخدمة التعليمية، ومكوناتها بطريقة أكثر شمولاً وسهولة. وكانت معادلة موسى ١٩٩٥ من أحدث أدوات محاسبة التكاليف، ويفيد ذلك رجال الاستثمار والتنمية ممن يختارون التعليم ميداناً لاستثمار أموالهم.
- استحدثت بعض الدراسات مدخلا جديداً في حساب تكلفة التعليم، وهو مدخل تكلفة النشاط التعليمي، إذ لم يكن من قبل في ميدان البحث في التعليم، وهذا يفيد في معرفة سعر كل أداء تعليمي، وتلك خطوة هامة في التجديد التعليمي القائم على القرار الذكي.
- أضافت بحوث تكلفة التعليم عنصراً لم تشر إليه البحوث القديمة وهو نفقات المعلم ١٩٩٤، حيث تبين أن المعلم يشارك في الإنفاق على التعليم في بعض البلدان (أمريكا)، وهو عنصر غير موجود في مصر حالياً، حيث تتكفل الدولة بأغلب نفقات التعليم. وقد تتبع الباحث هذا العنصر في بعض المدارس في دراسة خاصة استهدفت تحديد ما يتحمله المعلمون من نفقات مهنية في مدارس التعليم العام، وتوصلت للدراسة إلى أن حجم هذه الإسهامات يصل إلى قرابة خمس راتب المعلم فيما ينفقه على بنود تعليمية مهنية أو اجتماعية ترتبط بأدائه التعليمي (xxiv).

أكدت بحوث التكاليف على دراسة مكونات تكلفة التعليم من الإنفاق الحكومى ومن العائلة، ومن التكلفة غير المباشرة، وتلك نفسها للمكونات التى تعمل بها بحوث تكلفة التعليم فى مصر حالياً.

ثالثاً: أهمية بحوث تكلفة التعليم فى مصر:

إن البحث العلمى هو أحد الأهداف الرئيسة للجامعة، وهو أداة الربط بين الجامعة والمجتمع المحلى والإقليمى، ومن خلال البحث العلمى أصبح ينظر للجامعة كمجتمع ذى طبيعة علمية يهتم بالبحث عن الحقيقة الخالصة، وأن وظائفها الأساسية التعليم والبحث وخدمة المجتمع^(xxv)، على أن نجاح البحث العلمى وجودته يرتبط بالإنفاق عليه، ومن ثم ترتبط إنتاجية البحث العلمى بمسائل التمويل، كما إنه كلما زادت إنتاجية للبحوث العلمية زاد نصيبها من اهتمام الدولة^(xxvi).

وفى أمريكا تقف الجامعات العامة والخاصة جنباً إلى جنب وتحصل على التمويل بما يناسب مستوى الولاية من الدخل ومعدلات التقيد بالجامعة، وتقوم هيئات قومية وخاصة بمتابعة وضمان الجودة، وتسمى كل جامعة إلى الحصول على الاعتراف بها لما يعكس عليها من إقبال الطلاب والتبرعات والدعم الحكومى^(xxvii).

وفى ألمانيا بلغت نفقات البحث العلمى ٧٩ مليار مارك عام ١٩٩١ وتحتمل القطاعات الاقتصادية الجزء الأكبر من هذا المبلغ حيث تسهم بأكثر من ٤٨ مليار مارك، وبالتالي تسعى هذه القطاعات للاستفادة بهذه الأبحاث وتطبيقاتها^(xxviii)، ومن ثم يدعو البعض إلى التنسيق بين الجامعات والمؤسسات الإنتاجية لتمويل البحوث، وبما يضمن ذلك من ربط الأبحاث بالواقع بجانب تحقيق دخل إضافى للباحثين دون إرهاق لميزانية الدولة^(xxix).

وفى معظم الدول الإفريقية يدين البحث العلمى بجزء كبير من أنشطته لممولين أجانب، لا يمولون سوى الأبحاث التى تخدم مصالحهم، والتى ترتبط بالجوانب الفيزيائية والعضوية، ويهملون البحوث الاجتماعية التى يمكن أن تخدم التنمية بشكل مباشر أو غير مباشر^(xl).

وعلى ذلك، فإن مصر تولى اهتماماً خاصاً بالبحث العلمى، ويرى أنه من أهم وسائل تحقيق التنمية كما إنه استثمار حقيقى بمعنى الكلمة. ولهذا فإن وزارة للتعليم العالى أوصت فى تقريرها بضرورة تشجيع المستثمرين المصريين والعرب على الاهتمام بمجال البحث العلمى من خلال تكوين شركات علمية وبحثية^(xli)، وترتبط بحوث التكلفة التعليمية بكافة القضايا الاقتصادية والتربوية فى المجتمع، وبالتالي فإن كافة قطاعات المجتمع تستفيد من هذا النوع من البحوث التربوية، وهذا ما دعا إلى توصية وزارة التعليم العالى بشأن تشجيع المستثمرين على المشاركة

في تمويل البحث العلمي في مصر، بما يجعل هذه البحوث تتماشى مع احتياجات أصحاب الأعمال ويتم التلاحم بين قطاع الأعمال ومؤسسات البحث وبحوث التكلفة بالجامعات.

وفي ضوء العرض السابق حول بحوث التكلفة للتعليمية وأهم الاتجاهات الحديثة فيها والصعوبات التي تواجهها، يمكن الإشارة إلى جوانب الأهمية الاقتصادية والسياسية والاجتماعية والتربوية لبحوث التكلفة التعليمية في مصر.

١- بحوث تكلفة التعليم وأهميتها الاقتصادية والاستراتيجية:

٢- بحوث تكلفة التعليم وأهميتها السياسية والوطنية:

٣- بحوث تكلفة التعليم وأهميتها الاجتماعية:

٤- بحوث التكلفة التعليمية وأهميتها التربوية :

رابعاً: الصعوبات التي تواجه بحوث تكلفة التعليم في مصر:

يواجه البحث العلمي في مجال تكلفة التعليم معوقات متعددة تتطلب التصدي لها لإيجاد حلول جذرية بما يمكن البحث التربوي من مواصلة مسيرته بنجاح في خدمة أهداف التنمية بفرض وضع التصور المناسب لإثراء بحوث تكلفة التعليم في مصر في ضوء الاتجاهات الحديثة، والمعوقات التي تواجه البحث العلمي في هذا المجال، والبحث العالي ولجأ إلى مناقشة بعض هذه المعوقات في دراسة نظرية للتعرف على هذه المعوقات ومدى تأثيرها، وهي معوقات خاصة بالباحثين وأخرى خاصة بمؤسسات البحث العلمي التربوي وثلاثة خاصة بطبيعة بحوث تكلفة للتعليم، ولعل هذه الصعوبات ترجع إلى بيئة ومناخ البحث العلمي في مصر وإلى آليات وأساليب البحث ومنهجيته.

ويحدد حجي (١٩٩٨) أزمة البحث التربوي في مصر في أزمتي الطلب والأكليات، حيث يعاني البحث التربوي من عدم الرغبة فيه ممن حوله، فلا مقبل ولا مستجيب ولا مستفيد، بل إن هناك حاجة لبحوث معينة للحصول على دليل علمي لتبرير قرار معين يتخذ وينفذ مهما تكن مصداقيته، والبحث التربوي اليوم أصبح أداة لكسب الفخر أو الظهور. كما يواجه البحث التربوي المسؤولية في اتخاذ القرار أو أصبح أداة لكسب الفخر أو الظهور. كما يواجه البحث التربوي أزمة عدم الالتزام بالمنهج العلمي في البحث بكل ما يقتضيه من موضوعية ودقة ومصداقية^(xiii). ويضيف تقرير وزارة التعليم العالي والبحث العلمي حول ملامح سياسة البحث العلمي في مصر في سبتمبر ١٩٩٧- بضيف التقرير - عدة سبلبيات يلزم العمل للتغلب عليها منها^(xiv):

- ١- فى الإدارة: عدم مواكبة الجهاز الإدارى للأداء الدقيق اللازم للبحث العلمى.
- ٢- فى التمويل: زيادة تكلفة البحث العلمى، لكن عائدها مضمون.
- ٣- فى التشريع: يحتاج البحث العلمى إلى تشريعات تنظم دخول التكنولوجيا الأجنبية وتضمن حق التأليف وتحمى الملكية الفكرية.
- ٤- الاقتدار إلى سهولة جمع المعلومات وعدم التواصل مراكز البحث للعلمى المناظرة فى الداخل والخارج.
- ٥- اتجاه كثير من مراكز البحث العلمى إلى العمل الأكاديمى أكثر من تركيزها على التطوير والتنمية الشاملة فى المجتمع، مع القصور فى مواجهة التحديات التى تواجه المجتمع.
- ٦- لم تستطع حتى الآن مراكز البحث العلمى أن تقنع المؤسسات الاستثمارية بالاستعانة بأبحاثها ودراساتها فى المشروعات التى تقوم بها، ولا أن تقنعها بتمويل الأنشطة المختلفة بهذه المراكز، والتى ترجع عوائدها بالدرجة الأولى على هذه المؤسسات بجانب تطوير البحث العلمى ذاته من خلالها.

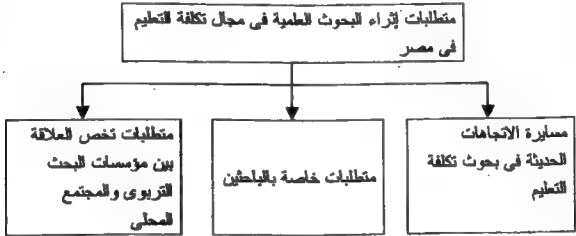
وتتطبق بعض هذه الصعوبات على العمل فى بحوث تكلفة التعليم فى مصر، وتواجه الباحثين فيها صعوبات عجز المعلومات والتمويل وإدارة الإجراءات وعدم تعاون مراكز البحث العلمى، وابتعادها عن حاجات المؤسسات الاستثمارية فى السوق المحلية والدولية، الأمر يتطلب تعاون الباحثين وجهات البحث فى ألقاب على هذه للصعوبات، وبجانب الإشارات السابقة للصعوبات التى تواجه البحث العلمى والتربوى بصفة عامة، يضيف الكاتب الصعوبات التالية التى تواجه بحوث تكلفة التعليم بصفة خاصة.

- ١- الخلط بين المصطلحات:
- ٢- اختيار المنهجية الملائمة للبحث:
- ٣- تعدد أساليب بحوث تكلفة التعليم مع عدم الاهتمام بتبويبها:
- ٤- ضعف الخافية الفكرية للباحث:
- ٥- غياب التخطيط العلمى لبحوث تكلفة التعليم فى مصر:
- ٦- قلة اهتمام المؤسسات البحثية ببحوث تكلفة التعليم فى مصر:
- ٧- قلة البحوث الجماعية:
- ٨- صعوبة إِمَاج المعلمين ورجال التعليم ورجال الاستثمار فى العملية البحثية:

خامسا: متطلبات إثراء البحوث العلمية

في مجال تكلفة التعليم في مصر توصية بحثية

إن إثراء البحوث العلمية في مجال تكلفة التعليم في مصر، كى تولى كبا القضايا العالمية المعاصرة وتستوعب مشكلات المجتمع المحلى ونساطر السباسة التعليمية المرسومة يتوقف على مدى الاستعداد لإحداث تغييرات فكرية وفنية فى تقنية البحث التربوى، وعلى مدى توفير بعض المتطلبات اللازمة لتحقيق هذا الثراء الفكرى واللغوى والذى يتلخص فى تحسين جودة البحوث فى مجال تكلفة التعليم، ويوضح النموذج التالى هذه المتطلبات، ويتلوو شرح موجز.



١- مسايرة الاتجاهات العالمية الحديثة فى بحوث تكلفة التعليم:

لإثراء بحوث تكلفة التعليم فى مصر أهداف تربوية واقتصادية ومجتمعية تزيد من أهمية توفير ما يلزم لتحقيق هذه الأهداف، وقد تعرض البحث الحالى لأهم الاتجاهات الحديثة فى بحوث تكلفة التعليم فى مصر والعالم، وتعد مسايرة هذه الاتجاهات خطوة ضرورية للنهوض ببحوث هذا المجال فى مصر، واستعراض ما توصلت إليه الاتجاهات الحديثة، يمكن وضع الأولويات التالية لبحوث تكلفة التعليم فى مصر، إثراء لهذه البحوث وتفعيلا لنتائجها فى خدمة المجتمع المصرى والعالمى.

أ- بحوث تكلفة التعليم ومواساة الخصخصة:

فى ضوء الاهتمام العالمى لبحوث تكلفة التعليم بقضية الخصخصة، يمكن الخروج ببعض التوجهات التى يلزم استثمارها لإثراء بحوث تكلفة التعليم فى مصر، ومنها:

- دراسة الجهات غير الحكومية التى يمكن أن تدعم التعليم فى الدولة.
- دراسة مواقع التعليم الخاص من التعليم الحكومى على المستوى الكلى والنوعى.
- دراسة إمكانية مشاركة القطاع الخاص فى تقديم الخدمات التعليمية وأهم الأسس التربوية لهذه المشاركة.
- ب- بحوث تكلفة التعليم وترشيد الإنفاق الحكومى:

فى ضوء اتجاهات بحوث تكلفة التعليم فى مجال ترشيد الإنفاق الحكومى، يمكن الاستعانة بالتوجهات التالية فى إثراء بحوث تكلفة التعليم فى مصر:

- دراسة أثر القصدانيات الحجم على تكلفة التعليم (خفض أعداد العاملين، زيادة أعداد التلاميذ، فكرة المدارس المجمعة).

- دراسة تحديد للتكاليف المعيارية للأنشطة التعليمية المختلفة.
 - دراسة الجدوى الاقتصادية لاستخدام الحاسب الآلى فى التعليم.
 - دراسة استخدام تقنيات تربوية قل تكلفة
 - دراسة فكرة دعم التعليم عن طريق عقد مشاركة أو بونات تعليمية لمساعدة غير القادرين.
 - دراسة مصادر أخرى لدعم الإنفاق الحكومى على التعليم.
- ج- بحوث تكلفة التعليم وتحقيق العدالة الاجتماعية:

يتجه التعليم فى مصر اليوم نحو الجماهيرية وخاصة التعليم الجامعى والعالى، وأصبح على بحوث تكلفة التعليم أن تتجه نحو تكاليف التعليم المقدم إلى الطبقات الاقتصادية والاجتماعية المختلفة لمعرفة مدى إسهام الدولة فى تقديم الخدمات التعليمية تبعاً للطبقة التى تتمتع بهذه الخدمات التعليمية.

وهنا يمكن لبحوث تكلفة التعليم أن تهتم بالمدارس فى المناطق الريفية والحضرية لمعرفة مدى اللسقاء فى تقديم للخدمات التعليمية والنأكد من تطبيق العدالة التعليمية، كما يمكن أن يكرر نفس الشيء بالنسبة للمدارس الدينية والعامية أو أية تصنيفات اجتماعية للمدارس إن وجدت.

د- بحوث تكلفة التعليم وتخطيط التعليم:

اهتمت الدراسات الأجنبية بدراسة للتكلفة التعليمية لأغراض تخطيطية، والمقارنة بين عدة بدائل تعليمية حسب ما تتكلف وما يترتب عليها من أثر فى زيادة العوائد المهنية لدى الخريج، ويمكن أن تغيد بحوث تكلفة التعليم فى مصر من واحد أو أكثر من للتوجهات التالية:

- الدراسة المحاسبية لعدة بدائل تعليمية واختيار الأفضل منها.
- تقييم مشروع تعليمى مثل تجربة نمج للكلليات أو تجربة مبارك كول لتطوير التعليم الفنى.
- دراسة عوامل زيادة إنتاجية التعليم وتحسينه.
- اقتراح نموذج معين للتكاليف التعليمية يضمن زيادة عوائد التعليم وفعاليتها.
- التعرف على مواطن الهدر فى التعليم.
- تحليل تكاليف التربية لمرحلة عمرية معينة مثل مرحلة الطفولة.
- تتبع عوامل زيادة تكلفة التعليم وسد منابعها.

هـ- بحوث تكلفة التعليم وزيادة إنتاجية التعليم:

اهتمت بحوث تكلفة التعليم بدراسة القضايا التعليمية المرتبطة بتحقيق أكبر معدل لإنتاجية التعليم، حيث تعرضت للربط بين تكلفة التعليم وكل من محتوى التعليم وحاجات سوق العمل والهدر للمدرسى، ويمكن أن تغيد بحوث تكلفة التعليم فى مصر من توجهات مثل:

- تطور التكاليف التعليمية وضبطها.
- الربط بين كلفة التعليم وعوائده الفردية والاجتماعية.
- أثر بعض القوانين فى تطوير التعليم وتحسينه.
- المقاضلة بين عدة بدائل تعليمية.
- دراسة كلفة بعض التجديدات التربوية التى تحقق إنتاجية أكبر.
- و- بحوث تكاليف التعليم وسياسة تمويل التعليم:
 - نعد دراسة سياسة تمويل التعليم واحدة من التوجهات البارزة لبحوث تكلفة التعليم فى العالم، حيث تدرس الموارد المالية المخصصة للتعليم ومصادر التمويل ونسبة إسهام كل مصدر منها، حيث اهتمت بعض الدراسات بالقروض والمنح بجانب التمويل الحكومى، ويمكن أن تغد بحوث تكلفة التعليم فى مصر من توجهات مثل:
 - تحديد أهم مصادر الإنفاق غير الحكومى على التعليم فى مصر.
 - تحليل العوامل المؤثرة فى تمويل التعليم فى مصر.
 - وضع خطة تمويل مقترحة لتوزيع الميزانية بشكل ملائم على المراحل التعليمية.
 - وضع الحدود المناسبة للأخذ بسياسة مجالية للتعليم.
 - ز- بحوث محاسبة التكاليف التعليمية:
 - تزداد يوما بعد يوم أهمية محاسبة التكاليف التعليمية، حيث يدرس الباحث مكونات التكلفة التعليمية فى محاولة للسيطرة عليها وضبطها، ويمكن أن تغد بحوث تكلفة التعليم فى مصر من توجهات مثل:
 - حساب سعر الخدمة التعليمية
 - استخدام أدوات ومدخل أخرى لحساب التكلفة التعليمية مثل مدخل النشاط التعليمى - مدخل الساعة التعليمية - المخزون التربوى.
 - تقدير التكاليف التعليمية لكل عنصر من عناصر العملية التعليمية مثل المعلم - المدرسة - الدولة - الفرد... الخ.
 - ويضاف إلى هذه التوجهات عوامل مرتبطة بمنهجية البحث فى التكاليف التعليمية، والتى تتطلب معها وضع أولويات للبحث وتكوين المدارس البحثية والاهتمام بالنظرة النقدية للأدبيات التربوية، والاهتمام بالبحوث المستقبلية ووضع الخطط البحثية السنوية التى تضمن توفر هذه المتطلبات.
 - وهكذا أقمت الدراسة الحالية تصورا بحثيا لبعض الاتجاهات الحديثة التى يمكن استغلالها فى إثراء بحوث تكلفة التعليم فى مصر، وفى الصفحات التالية محاولة لإثراء هذه البحوث من خلال تنمية الباحثين وتنمية العلاقة بين مؤسسات البحث والمجتمع المحلى.
 - ٢- متطلبات خاصة بالباحثين:
 - تتطلب مهنة البحث التربوى مواصفات خاصة لدى الباحث أصبح توافرها ضرورى لإثراء البحث التربوى بصفة عامة وبحوث تكلفة التعليم بصفة خاصة، وتتحدد هذه المتطلبات فى:

- ١- الاهتمام بالاختيار وإعداد الباحثين إعداداً علمياً ولكاديمياً متخصصاً في المجال وذلك بترجيح الباحثين نحو الإطلاع على المراجع والأدبيات الضرورية للبحث في ميدان التكاليف التعليمية في مجالات الاقتصاد والسياسة والاجتماع والتربية وعلم النفس.
 - ٢- للتدريب على مهارات البحث التربوي في مجال التكاليف التعليمية، من خلال ورش عمل و فرق بحثية تضم كوادر بحثية متنوعة.
 - ٣- للتأكد من توفر بعض الخصائص والموصفات الشخصية لدى الباحث، ومن أهمها الأمانة والثقة بالنفس والموضوعية والصدق، والمرونة في التفكير وقبول الرأي الآخر، ودقة الملاحظة والابتكارية، هذا بجانب بعد معلوماتي يتضمن بالضرورة إتقان مناهج البحث التربوي وتصميماته، والتمكن من استخدام اللغة العربية ولغة أجنبية و القدرة على فهم المعلومات الإحصائية واستخدامها والقدرة على استخدام الحاسب الآلي والانترنت.
 - والأمر قد يكون في حاجة لفحص هذه المتطلبات، ومدى تقدير بعض الباحثين لها في دراسة ميدانية، إلا أن النظرة الفاحصة تبين أن معظم نتائج البحوث الميدانية لم تغير كثيراً من التصورات النظرية التي سبقت الدراسة الميدانية، بل تكفي النتائج بين ثانياً للدراسة النظرية.
 - ٤- التخصّص من النظرة الفوقية للباحثين والمسؤولين عن البحث التربوي تجاه القائمين على العملية التعليمية، وذلك حتى يخالطهم البحث التربوي، ويحثهم على المشاركة في البحوث، ويلاحظ هذا التوجه بين المعلمين والعاملين في ميدان التربية والتعليم في كثير من بلدان العالم، حيث نجد أن كثيراً من بحوث تكاليف التعليم التي تنشرها مجلات علمية معروفة تمت بأيدي بعض المعلمين ونظار المدارس وغيرهم من المهتمين بالعملية التعليمية.
- ٣- متطلبات خاصة بمؤسسات البحث التربوي والمجتمع الدولي:
- يحتاج البحث في مجال تكلفة التعليم تهيئة بعض الظروف في المؤسسات البحثية والمجتمع المحلي، ولإثراء بحوث تكلفة التعليم في مصر من هذا الجانب، يرى الباحث ضرورة توفير ما يلي:
- أ - وجود سياسة محددة للبحث التربوي:
- تقوم بحوث تكلفة التعليم على أسس تربوية واقتصادية وسياسية، ولهذا فإن قيام هذه البحوث بشكل عشوائي ليس من شأنه سوى التوصل إلى نتائج غير مترابطة ومتناقضة أحياناً، وذلك أن التخطيط الجيد للعمل التربوي ضروري للتغلب على المشكلات التي قد تواجه العمل بحيث تكون المشكلات هنا محسوبة ومتوقعة.
- وتشير الدراسات التربوية إلى أن غالبية مؤسسات البحث التربوي في مصر من الكليات الجامعية ومراكز البحوث لا تركز على سياسة وخطة محدودة للبحوث التربوية لديها، وقد أكدت على ذلك دراسات عديدة منها دراسة عترة لطفي (١٩٩٥) حول مواقف البحث العلمي بالجامعة كما يراها أعضاء هيئة التدريس (div). كما أن التخطيط الجيد للبحث العلمي يتضمن تحديد أولويات العمل التي تتناسب الإمكانيات المادية والبشرية المتوفرة. وقد أكد على ذلك محمد عثمان خضر (١٩٨٩) في دراسة حول

البحث العلمي في الأقطار العربية استهدفت تحديد أهم المشكلات التي تواجه البحوث العلمية في البلاد العربية، وتوصلت إلى أن غياب سياسة البحث العلمي وضبابية الأهداف وضعف العلاقة العضوية بين مؤسسات البحث العلمي وجهات المجتمع المحلي من أخطر المشكلات التي تواجه للبحوث في البلاد العربية (xiv).

وعلى ذلك فإن مؤسسات البحث التربوي في مصر مطالبة بتحديد سياسة واضحة المعالم يتضح من خلالها موقع بحوث تكلفة التعليم، والاستراتيجية التي ترمى إلى تحقيقها هذه البحوث وإضفاء الجو الذي يساعد على البحث والدراسة والتصدى للمشكلات التي تواجه المجتمع المحلي.

ب- تهيئة المناخ البحثي الملائم:

ينقرغ عدد كبير من أعضاء هيئة التدريس والباحثين بالجامعات ومراكز البحوث بفرض البحث العلمي، ورغم ذلك نجد أن إنتاجهم العلمي أقل بكثير مما ينبغي أن يكون عليه لا بسبب انشغالهم بل بسبب عدم تهيئة المناخ البحثي الملائم. وإن اتجه بعض الباحثين الجادين لدراسة قضايا معينة فإنهم يكونون مدفوعين بحماس شخصي لا بحركة علمية منهجية يتبناها كل منهم، وبالتالي تحدث هجرة بعض مجالات البحث والإقبال الزائد على مجالات أخرى، وتتطلب بحوث تكلفة التعليم تهيئة البيئة الملائمة، وقد يتطلب ذلك بدوره ما يلي:

- ١- عقد المؤتمرات والندوات العلمية حول موضوع تكلفة التعليم وتبادل الآراء وجهات النظر حول هذا النوع من البحوث وكيفية إثرائها.
- ٢- إصدار مجلات متخصصة لهذا النوع من البحوث لتقديم ونشر البحوث المرتبطة بهذا المجال والتمتع على أبحاث الآخرين.
- ٣- إتاحة الحرية الأكاديمية للطلاب والمدرسين الراغبين في البحث في هذا المجال.
- ٤- تولية المتخصصين مهمة الإشراف على بحوث تكلفة التعليم وقيادة المراكز البحثية المتخصصة في هذا المجال.
- ٥- إنشاء مراكز بحثية تهتم بهذا النوع من البحوث.
- ٦- الاهتمام بالرؤى المستقبلية في التخطيط لبحوث تكلفة التعليم.
- ٧- توفير المعلومات والمصادر اللازمة للباحثين في مجال تكلفة التعليم.
- ٨- توفير إمكانيات الاتصال بشبكات المعلومات العالمية للإطلاع على أحدث البحوث في المجال.
- ٩- توفير فرص الحوار والمناقشة بين الباحثين وصانعي القرار في البيئة المحلية بما يربط موضوعات البحوث المدروسة والقضايا الهامة ذات الأولوية.
- ١٠- توجيه الاهتمام بترجمة المراجع والأبحاث الأجنبية في مجال تكلفة التعليم ووضعها في مشروعات علمية مفيدة للمجتمع المحلي.
- ١١- توجيه بحوث تكلفة التعليم إلى القضايا والمشكلات المالية والإدارية التي تواجه المجتمع المحلي.

١٢- تيسير لغة البحث العلمى فى كتابة توصيات البحث لتلائم قدرات المهتمين فى المجتمع المحلى وإمكان استثمار بحوث تكلفة التعليم فى تحقيق تنمية حقيقية للمجتمع المحلى.

ج- ربط البحوث التربوية بحركة المجتمع المحلى:

يحتاج بعض المتخصصين قاعدة عقلانية للتغيير التربوى تقوم على نتائج بعض البحوث التربوية المباشرة. تلك أن الهدف من البحث التربوى ليس فقط تحسين التربية باستحداث ونشر المعرفة التربوية، بل هو توفير الجمهور ببدائل تربوية جديدة فى شروط وظروف اجتماعية وسياسية جديدة أيضاً^(xvi).

إن الإيمان بأن البحث التربوى يجب أن يرتبط بصنع القرار وحركة المجتمع والسياسة التعليمية يقوم على قدرة البحث للتربوى على اكتشاف الحقائق الموضوعية التى يمكن تحويلها إلى استراتيجيات تربوية تحول بدورها إلى نماذج للتدريس والإدارة التعليمية ونماذج لتقييم نواتج التعليم، أى قدرة البحث للتربوى على خدمة للوسط التربوى ومهنة التعليم.

ويتطلب ربط البحث التربوى بحركة المجتمع المحلى فيما يتعلق بميدان التكاليف التعليمية

ما يلى:

- ١- الاهتمام بالممارسات الميدانية للعاملين فى ميدان التربية والتعليم وجعلها محورا لاهتمامات البحوث التربوية فى مجال التكاليف التعليمية.
- ٢- خلق فرص التفاعل بين الباحثين والممارسات التربوية الميدانية حتى تأتى مشكلات بحوث تكلفة التعليم أكثر ارتباطا بالواقع.
- ٣- النظر فى الأخذ ببعض التيسيرات الإدارية والتنظيمية التى تمنع المعلمين من إجراء وتطبيق نتائج بحوث تكلفة التعليم.
- ٤- النهوض بمستوى المعلمين بما يمكنهم من قراءة البحوث التربوية والتعامل معها والإفادة منها، وقد يكون ذلك من خلال دورات تدريبية للمعلمين حول البحوث التربوية، إعدادها والإفادة منها.
- ٥- تقديم توصيات بحثية بلغة مبسطة واضحة تيسر عملية تطبيق النتائج التى جاء بها البحث، ولا ينصح باستخدام المصطلحات والمفردات غير المألوفة لدى المعلمين والإداريين دون التأثير على المحتوى العلمى المراد توضيحه.

- ٦- عقد ندوات مفتوحة بين الباحثين في ميدان تكلفة التعليم والجمهور في المجتمع المحلي للإفادة من نتائج بحوثهم في توجيه عمليات التربية والتعليم خارج المدرسة والانطلاق من ممارستهم وإشكالياتهم لإثراء هذه البحوث.
- ٧- إتاحة الفرصة للعاملين في ميدان التربية والتعليم لحضور جلسات مناقشة الخطط التربوية المقترحة للبحوث العلمية بكليات التربية أو مراكز البحوث القريبة منهم تقريباً لآراء ووجهات النظر بين الفريقين.
- مرجع وهولمز البحث:
- (i) محمد عزت عبد الموجود، "من قضايا التنمية"، مستقبل التربية العربية، المجلد (١)، ع ١، يناير ١٩٩٥، ص ٦٤.
- (ii) George Pascharopoul Ous & Maurice Woodhall, Education for Development, An Analysis of Investment Choices, New York: Oxford University, Press, 1989, pp. (15-20)
- (iii) حلمد صابر، التنمية البشرية في الوطن العربي، القاهرة: سينا للنشر، ١٩٩٢، ص ١٦٤
- (iv) مولود بيريز وعبد الجليل عكاري، البحث التربوي في أمريكا اللاتينية: المكان وتأثيره، ترجمة مجدى مسهدى على، مستقبلات (١١١)، المجلد (٢٩)، العدد (٣)، جنيف: مكتب التربية الدولي، ١٩٩٩، ص ٣٩٥.
- (v) محمد أمين المفتي، اتجاهات بحوث المناهج بمصر (١٩٤٥-١٩٨٧) ومجالاتها المستقبلية، مؤتمر البحث التربوي، لوائح والمستقل، المجلد الأول، القاهرة: رابطة التربية الحديثة، ١٩٨٩، ص ٢٧٠.
- (vi) إبراهيم محمد إبراهيم وعبد الرزاق إبراهيم محمد، دراسة مسحية تقييمية لرسائل تعليم الكبار، دراسات تربوية، مجلد (٨)، الجزء (٥٨)، ١٩٩٣، ص ٣٢٧.
- (vii) محمد منير مرسى، الإدارة التعليمية: أصولها وتطبيقاتها، القاهرة: عالم الكتب، ١٩٩٢، ص ٣٢٧.
- (viii) محمد محمد الجزار، محاسبة للتكاليف، القاهرة: مكتبة عين شمس، ١٩٩٣، ص ٢٠.
- (ix) عبد الحى مرعى، في محاسبة للتكاليف لأغراض التخطيط والتكاليف، الإسكندرية: مؤسسة شباب الجامعة، ١٩٩٣، ص ٥.
- (x) محمد توفيق بليغ، محاسبة للتكاليف، القاهرة: مكتبة لشباب، ١٩٩٢، ص ٤٥.
- (xi) Elchanan Cohn & Terry G. Geske, Economics of Education, 3rd Edition, New York: Pergaman Press, 1990, p. 73.
- (xii) Charles R. Horngren, George Foster and Srikanth M. Dater, Cost Accounting: A Managerial Emphasis, 8th Edition, New York: Prentice-Hall International, Inc., 1993, p. 26.
- (xiii) M. Woodhall, Cost- Benefit Analysis, New York: Pergaman Press, 1991.

(xiv) على صالح جهر، كفأة التعليم للطلاب بالمؤسسات التعليمية، مجلة كلية التربية بالمنصورة، العدد الثاني، ١٩٩٠، ص ٢٠٧.

(xv) J. Hallak, The Analysis of Educational Costs and Expenditure, UNESCO: International Institute for Educational Planning, 1991, p. 16.

(xvi) على حبيش، العلومة والبحث العلمي: كتاب الأهرام الاقتصادي، قلوب: مطبع الأهرام، ١٩٩٧، ص ٩.

(xvii) عبد الحى مرعى، مرجع سابق، ص ٣٢.

(xviii) على عبد السلام عبد الحميد، الأسس النظرية لمحاسنة التكليف، المنصورة: دار الوفاء للطباعة والنشر والتوزيع، ١٩٩٠، ص ٩٤-١٢٢.

(xix) Elchanan Cohn & Terry G. Geske, Op. Cit., p. 34.

(xx) George Pasacharopoulos, Returns to Education, Washington: The World Bank, 1989, p. 75.

(xxi) محمد محروس إسماعيل، مرجع سابق، ص ١١٥.

(xxii) Austin D. Swanson, Cost-Effectiveness Measures in Education, New York: The Macmillan Com., 1990, p. 454.

(xxiii) Washington Operations Research Council, Cost-Effectiveness Analysis: New Approaches in Decision Making. New York: Fredrick A. Prayer Publishers, 1992, p. 44.

(xxiv) حنان إسماعيل أحمد، دراسة تحليلية للعلاقة بين الكفاءة الداخلية في المعاهد الفنية لصناعة التابعة للمؤسسات الإنتاجية: دراسة حالة، رسالة دكتوراه، قدمت إلى كلية البنات - جامعة عين شمس، ١٩٩٤، ص ١١٥.

(xxv) هادية محمد رشاد أبو كيلة، التعليم الجامعي في مصر: الكفاءة.. الفعالية.. الكفاية، مجلة كلية التربية بالمنصورة، العدد (٢٠)، يناير ١٩٩٦، ص ١٥٤.

(xxvi) David Middleton Roper, Alabama Public School Expenditures As Correlates of Student Academic Achievement, D.A.I. (A), Vol. 57, No. 6, 1998, p. 368.

(xxvii) محمود عباس عابدين، علم اقتصاديات التعليم الحديث، القاهرة: الدار المصرية اللبنانية، ٢٠٠٠، ص ١٨٦.

(xxviii) Australia, Department of Education, Op. Cit., pp. 1-4.

(xxix) أحمد إسماعيل حجي، الإدارة التعليمية والإدارة المدرسية، مرجع سابق، ص ١٦٣.

(xxx) كمال خليفة أبو اليزيد، الرقابة على عناصر التكليف، الإسكندرية: الدار الجامعية للطباعة والنشر والتوزيع، ١٩٩٣، ص ٦.

(xxxi) حامد عمار، من همومنا الثقافية، مرجع سابق، ص ٨٤.

(xxxii) Yin Cheong Cheng, Op. Cit., pp. 29-39.

(xxxiii) غادة عبد القادر كضيب البنا، مرجع سابق، ص ٥٦-٥٨.

(xxxiv) خلف محمد البحيري، النفقات المهنية للمعلمين بمدارس التعليم العام، المجلة التربوية، العدد (١٥)، كلية التربية بسوهاج، ٢٠٠٠، ص ١٥٥.

- (xxxv) Ebifania R. and Castro Responso, The University in the Developing Philippines N. Y., Asla Publishing House Inc., 1991, p. 47.
- (xxxvi) ضياء الدين زاهر، تقويم أداء الأستاذ الجامعي: الأداء البحثي كنموذج، مستقبل التربية للعربية، المجلد الأول، للعدد الثالث، ١٩٩٥، ص ٩٥.
- (xxxvii) Debra E. Blum, Public Policy, Journal of Higher Education, Vol. 38, No. 25, 1992, N.Y., pp. 19-20.
- (xxxviii) Charles T. Clotfelter, Economic Challenges in Higher Education, Chicago: The University of Chicago, 1991, p. 301.
- (xxxix) خلف محمد البحيري، أحمد حسين الصغير، تصور مقترح لسياسة تمويل جديدة للدراسات العليا للتربية، المؤتمر الثالث لكلية التربية بطنطا، ١٩٩٨، ص ٢٢.
- (xl) ت. ل. باليونكو، التعليم العالي في إفريقيا، مستقبلات، المجلد (٢١)، للعدد (٢)، ١٩٩١، ص ٤١٥.
- (xli) جمهورية مصر العربية، وزير التعليم العالي، مرجع سابق، ص ١٤.
- (xlii) أحمد إسماعيل حجي، الإدارة التعليمية والإدارة للمدرسة مرجع سابق، ص ٢٣٩.
- (xliii) جمهورية مصر العربية، وزير التعليم العالي والبحث العلمي، ملامح رئيسية في سياسة البحث العلمي، تقرير مقدم إلى مجلس الوزراء، سبتمبر ١٩٩٧.
- (xliv) غنتر لطفي محمد، 'معوقات البحث العلمي بالجامعة كما يراها أعضاء هيئة التدريس وسبل تطويره'، التربية المعاصرة، ع ٣٦، إبريل ١٩٩٥، ص ١٢٥.
- (xlv) محمد عثمان خضر، 'البحث العلمي في الأنظار العربية'، المؤتمر الرابع للوزراء والمسؤولين عن التعليم العالي والبحث العلمي في الوطن العربي، 'الدراسات العليا والبحث العلمي'، دمشق: وزارة للتعليم العالي، ١٩٨٩، ص ٤٣.
- (xli) محمد عبد الظاهر الطيب، مناهج البحث في العلوم التربوية والنفسية، مرجع سابق، ص ٣٢٣.



كتب اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية والقيم الموجهة بها في دولة الكويت (دراسة تحليلية وصفية)

(إعداد د/ عبد الله عبد الرحمن الكنزري*)

مقدمة:

إن اللغة - أساساً - تمثل مجموعة من المبادئ والقوانين، وكما ينقل مجاور عن تشيرى:
إنها نظام عضوي تام^١ . وكما يقول ابن خلدون في مقدمته "إن اللغة عبارة عن مجموعة من
المكلمات"^٢ ، وهي بهذا المعنى أو ذلك تتكون من وحدات يمكن أن تصنف إلى مجموعات طبقاً
لمبادئ وقوانين يقصد بها توصيل المعاني . وكل لغة يتمثل فيها هذا النظام ، وتكون الوحدات
فيها على النحو الآتي:

- أ) كلمات .
- ب) جمل صغيرة .
- ج) أصوات وحركات .
- د) الوصل والفصل .
- هـ) مكملات الجمل .

إن اللغة تعتمد على مكان الكلمة في الجملة، ومكان الجملة في العبارة ، والعبارة في الفقرة ،
والفقرة في الموضوع ، والمعلم للنابه هو الذي يدرك أن اللغة لها وجودها الخاص بها ، وأنها
تعيش في ثقافة وتعيش بها ، وأنها تستخدم في نقل الأفكار والمعاني التي تحملها .

ومن الصعوبات التي تولج تعليم اللغة : عدم تلاؤم اللغة المقدمة - في الكتب وغيرها - مع
مستوى كل من السامع أو القارئ من حيث المعاني أو الأساليب والصور ، وكذلك الإضرط في
الصور الجمالية بصورة تبعد المتعلم عن الحقيقة التي تمثل صلب ما تقدمه اللغة المعروضة على
التلميذ ، وهذا الإضرط قد يفسد المعنى ويؤثر على الفهم .

ولا يخفى على من يعمل في حقل التعليم الدور الكبير الذي تنهض به اللغة العربية في
العملية التعليمية في مختلف المباحث والتخصصات . فاللغة العربية - إضافة إلى كونها مبحثاً
مستقلاً يدرسه كل طالب في كل مرحلة من مراحل التعليم - تعد الوعاء الحاضن لبقية الدروس

* استاذ مشارك - قسم المناهج - كلية التربية الأساسية

والمباحث . فما من علم إلا واللغة في خدمته ، وتكون سلامتها وحسن استخدامها من عناصر نجاح تعليم ذلك المبحث .. هذا في مجال العملية التعليمية ، أما في مجال البناء الاجتماعي فاللغة - أى لغة - واحد من جذور الأمة الأساسية ، اللغة والتاريخ والدين . بل إن اللغة هي الأمة ، تقوى بقوتها وتضعف بضعفها ، ومازلنا نذكر وصية الحاكم الفرنسي لجيشه الزاحف إلى الجزائر (علموا لغتنا ونشروها حتى تحكم الجزائر ، فإذا حكمت لغتنا الجزائر ، فقد حكمناها ٣) وقد جاء فيما أصدرته وحدة المناهج ١٩٩٣ م بوزارة التربية بالكويت حول الأهداف العامة لتدريس اللغة العربية في المرحلة الابتدائية ما يلي :

١. اللغة أداة التفكير وصانته .
 ٢. اكتساب المهارات الأساسية في القراءة والكتابة والفهم والاستماع .
 ٣. اللغة أداة الاتصال .
 ٤. اللغة أداة الارتباط العاطفي بين المتكلمين بها .
 ٥. اللغة أداة لتنمية الولاء للأرض التي عليها هذه اللغة .
 ٦. اللغة أداة يحقق بها للفرد اجتماعيته ومكانته في المجتمع الذي يعيش فيه .
 ٧. اللغة أداة لإشباع حاجات المتعلم .
 ٨. اللغة أداة لتحقيق الأطمئنان النفسى .
 ٩. اللغة أداة لتكوين الإحساس بالجمال والاستمتاع به وتربية الذوق الجمالى لدى الفرد .
 ١٠. اللغة أداة التعليم والتعلم بجميع صوره .
 ١١. اللغة أداة للتماسك الاجتماعى والتقريب بين المستويات المختلفة .
 ١٢. اللغة أداة لتحقيق وحدة الأمة العربية .
 ١٣. اللغة أداة لتحقيق الترابط والتعاطف بين أبناء الوطن الواحد .
 ١٤. اللغة العربية أداة لتأكيد الولاء للعروبة .
 ١٥. اللغة أداة لربط المتعلم بكتاب الله تعالى وحديث رسول الله - صلى الله عليه وسلم .
 ١٦. اللغة أداة لفهم التراث الإسلامى .
- وقد تأكد ذلك فى الوثائق التربوية الآتية :

- وثيقة الأهداف العامة للتربية في دولة الكويت ١٩٧٦ م.^(١)
 - وثيقة الأهداف المرحلية (الابتدائي - المتوسط - الثانوي) ١٩٨٣ م.^(٢)
 - وثيقة الأهداف العامة للمقررات الدراسية ١٩٨٤ م.^(٣)
 - وثيقة الأهداف العامة للتربية وأهداف المراحل الدراسية والأسس العامة للمناهج في دول الخليج العربي - مكتب التربية لدول الخليج.^(٤)
 - وثيقة أهداف المواد الدراسية بمراحل التعليم العام في دول الخليج - مكتب التربية لدول الخليج.^(٥)
 - وثيقة أهداف وسياسات النظام التربوي - اللجنة للتربية - اللجنة الاستشارية العليا للعمل على استكمال تطبيق أحكام الشريعة الإسلامية ١٩٩٩ م.^(٦)
- أهداف البحث :**

يستهدف هذا البحث بصورة عامة التعرف على العلاقات التي تربط بين المحتوى العلمي لكتب اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية (الطبعات المعمة) ، وبين القيم الموجهة التي تزرع بها وثائقنا التربوية ، والتي تعتبر الإطار العام لمفردات النظام التربوي القائم . ويمكن تفصيل هذا الهدف العام إلى أهداف إجرائية مثل :

أولاً : تعرف واقع العلاقة بين المحتوى العلمي للكتب المذكورة وبين المفاهيم التربوية بصورة خاصة .

ثانياً : تقييم هذه العلاقة بما يتيح للغة العربية أن تقوم بدورها المناط بها في المدرسة الابتدائية .

(١) وحدة المناهج والكتب الدراسية - وزارة التربية - دولة الكويت - ١٩٩٣ م.

(٢) وحدة المناهج والكتب الدراسية - وزارة للتربية - دولة الكويت - ١٩٩٣ م.

(٣) وحدة المناهج والكتب الدراسية - وزارة للتربية - دولة الكويت - ١٩٩٣ م.

(٤) مكتب التربية العربي لدول الخليج - الكويت - بدون تاريخ .

(٥) مكتب التربية العربي لدول الخليج - الكويت - بدون تاريخ .

(٦) النظام للتربوي ، اللجنة الاستشارية العليا - الديوان الأميري - الكويت - ١٩٩٩ م.

ثالثاً : اشتقاق السمات العامة المطلوبة لصياغة منهج يحقق التكامل للمتعلم فى ظل الأهداف العامة للتربية فى الكويت .

وبصورة أكثر تحديداً فإن الباحث يهدف من خلال هذا البحث إلى معرفة مدى صلاحية هذه الكتب الدراسية وفق القيم الأخلاقية المرغوب توافرها فى سلوك المتعلم .

أهمية البحث :

تقف اللغة العربية على رأس المواد الدراسية التى عنيت بها لجان التأليف وربطت بينها وبين التربية الإسلامية ، وبها نطق الحديث الشريف ، بل إن ما ورثناه من دراسات فى فروع اللغة العربية المختلفة من نحو وصرف وبلاغة وغيرها ما وضعت أصلاً إلا لخدمة الحنييفة السعاء .

من هنا كان اهتمام التربويين بتوجيه مؤلفي الكتب ووضعي المحتوى العلمى أن يكون هناك ربط بين الفروع المختلفة للغة العربية بالتربية الإسلامية ، وأن تبرز هذه العلاقة ، وخاصة فيما استحدثت من كتب وطورت من مناهج .

ونظراً لأن الواقع الذى تعيشه مفردات النظام التربوى فيما يتعلق بتخطيط المناهج وتأليف الكتب المدرسية ، وطرائق التدريس ، واستخدام التقنيات التربوية ، وتحديد الأنشطة المصاحبة للمناهج بصورة شاملة ، ونظراً لأهمية كل هذه المفردات فى بناء وصياغة المحتوى العلمى بالصورة المناسبة ، فإن الباحث يحاول أن يضع الملامح العامة لما ينبغى أن تكون عليه عملية بناء الكتب الدراسية بالمرحلة الابتدائية .

وتجدر الإشارة هنا إلى بعض الأهداف العامة لتدريس اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية - كما وردت فى الصياغة الموحدة لأهداف المواد الدراسية التى أصدرها مكتب التربية العربى لدول الخليج (٧) - كى نرى إلى أى حد يحقق الواقع الحالى لكتب المرحلة الابتدائية هذه الأهداف ، ومن بين هذه الأهداف :

- تنمية الروابط الاجتماعية والعلاقات الإنسانية عند الطفل فى محيط أسرته .
- إكساب الطفل ما يناسبه من القيم العربية والإسلامية التى تحكم سلوكه فى علاقاته بالآخرين .

- احترام العمل اليدوي الشريف ، والعامل الذي يكل من عمل يده .
- مساعدته على قراءة القرآن الكريم من المصحف الشريف مباشرة في صحة وسلامة وحسن أداء ، ويدرك ما فيه من معان سامية بما يناسب مستواه .
- تنمية عاطفة الولاء والحب للغة العربية بصفتها لغة للقرآن الكريم .
- إكساب الحقائق والمعلومات المناسبة عن بعض مستويات الحضارة العربية الإسلامية التي تساعد على تكوين اتجاه نحو تقدير اللغة واحترام دورها الحضاري .

وواضح أن هذه الأهداف العامة وإن وردت في إطار اللغة العربية للمرحلة الابتدائية تتدخل في نطاق التربية الإسلامية ولو أنها عولجت العلاج السليم - منهجاً وكتابةً وطريقة تدريس - لتحقيق الهدف الذي نشده من تكامل الخبرات بين اللغة العربية والتربية الإسلامية ، ولقدما التربية المتكاملة للتلميذ المسلم في المجتمع المسلم.^(٨)

من أجل هذا كله فإن الباحث يعود ليؤكد أهمية تعرضه لهذا البحث بالصورة الحالية ، باعتبار أن الالتزام بالأهداف العلمية للتربية والالتزام بالأهداف الخاصة للمراحل الدراسية أخرى بالتطبيق .

مدخل إلى القيم والدراسات السابقة :

القيم "Values" يقصد بها الحكم الذي يصدره الإنسان على شيء ما ، مهتدياً بمجموعة من المبادئ والمعايير التي وضعها المجتمع الذي يعيش فيه ، والذي يحدد المرغوب فيه والمرغوب عنه من السلوك^(٩) (طعيمة ، ١٩٩٠) . والقيمة تكوين فرضي يستدل عليه من خلال التعبير اللفظي والسلوك الفردي والاجتماعي ، والقيمة تتضمن قانوناً أو مقياساً له شيء من المعنى تضع الأفعال وطرق السلوك وأهداف الأعمال على المستوى المقبول وغير المقبول ، أو المستحسن والمستتهجن (نياب ، ١٩٨٠) .

والقيمة - أيضاً - مفهوم ضمني غالباً ما يعبر عن الفضل أو الامتياز أو أوجه التفضيل الذي يرتبط بالأشخاص أو الأشياء أو المعاني أو أوجه النشاط (زاهر ، ١٩٨٤) . وفيما يتعلق بمفهوم "نسق القيم Values System" فهو البناء أو التنظيم الشامل لقيم الفرد ، وتمثل كل قيمة في هذا النسق عنصراً من عناصره ، وتتفاعل هذه العناصر مع لتؤدي وظيفة معينة

(2) المدخل إلى المهارات التطبيقية - محمد الملمون محمد علي - الكويت - ٢٠٠١ - ص ٢٢٠ .

بالنسبة للفرد ، وقد نكر أكثر من باحث أن هناك نسقاً للقيم الدينية ونسقاً للقيم الأخلاقية ،
وغيرها تتنظم مجموعة من القيم تحقق الأهداف النهائية منها (خليفة ، ١٩٨٩) . هذا وقد
صمم نفس الباحث السابق ، قوائم لأنواع من القيم ، أدرج فيها أنصافاً مختلفة ، ونكر من هذه
القوائم ما يعد تصنيفاً جديداً (عبدالله ، ٢٠٠٠) وكان منها :

القيم الذاتية : الإنجاز - المسؤولية - القوة - الذكاء - للشجاعة .

القيم التقليدية : الاستقلال - الأخلاق - للنجاح في العمل - تقدير الحياة العائلية .

القيم العصرية : الصداقة - المجازاة - المنافسة - الرغبة في معرفة المجهول - المخاطرة
- الحرية - الغيرية - للكسب المادى - السلام العالمى .

القيم للترويح : الإثارة - المرح - للتعبير عن النفس .

القيم الجسمانية : الصحة - النشاط - الراحة .

القيم المركزية : القيم الجمالية - القيم السياسية - القيم الاقتصادية - القيم الاجتماعية .

القيم الدينية : الأمانة - التدين - التقوى - الصدق - الصلاح - المساواة .

وقد أكد الباحثون المعاصرون (عبدالباقى ، ١٩٨٥) أنه رغم أهمية موضوع القيم
بأنواعها المختلفة ، في مجال المناهج للتربية ، إلا أن دراسة القيم كانت قليلة ، ففي مدى
عشرين عاماً منذ ١٩٦٥ حتى ١٩٨٥ - على سبيل المثال - لم تقدم سوى ست دراسات في
الوطن العربى ، ويذكر (طعيمة ، ١٩٩٠) أن موضوع القيم من أكثر البحوث استفاداً لجهود
الباحثين ، ذلك أن من العسير تصنيف القيم تصنيفاً شاملاً يصلح لمختلف البحوث ، وتأتى
دراسة (نياب ، ١٩٨٠) لتؤكد أنه من المستحيل أن تكون تكون هناك قساعة يمكن على
أساسها تحديد كل أنواع القيم .

من جهة أخرى فقد اجتهد أحد الباحثين (المسلمانى ، ١٩٨٥) وقدم عرضاً لعدد من القيم
كانت على الصورة الآتية :

أولاً : احترام الفرد وأميته وحرية .

ثانياً : الوفاء واحترام الوالدين .

ثالثاً : حماية المجتمع والمشاركة في تنمية وتقدمه .

رابعاً : الدعوة إلى الخير والنهي عن المنكر ومقاومته .

خامساً : سيادة القيم الدينية والروحية والخلقية بين الناس .

ساسا : احترام ثقافة المجتمع وقيمه وعاداته وتقاليده .

سابعا : الحث على الفضيلة ومقاومة الرذيلة .

ثامنا : البعد عن الخوف والرعب والقلق .

والباحث سوف يستعين بهذا التقسيم الأخير الذى يضم عدداً من القيم المرغوبة ومدى توافرها فى الكتب محل الدراسة .

منهج الدراسة :

ينتمى البحث إلى ميدان البحوث الوصفية القائم على التعرف على دلالات ومضامين النصوص الواردة وتحليلها فى الكتب موضوع الدراسة ، وفقاً لأسلوب الحصر الشامل للقيم الشائعة فيها ، ودرجة تمثيلها مع المجتمع المسلم ، ومصدرها ، وفيما يلى بيانات العينة ، والطريقة المستخدمة وحدود البحث .

أ - العينة :

هى مجموعة كتب اللغة العربية الخاصة بالمرحلة الابتدائية فى دولة الكويت ، وعددها (عشرة) ، والذى يبلغ مجموع صفحاتها (٨٦٥) صفحة ، وتضم فى مجموعها (١٦٤٥٢) كلمة .

ب - الطريقة المستخدمة :

النظر فى النصوص الواردة فى الكتب المراد دراستها وتحديد للكلمات الحاملة للقيم وتصنيفها وفق التوبيع الذى اختاره الباحث .

ومن هنا فإن التوبيع الذى سوف يضعه الباحث سيكون على الصورة التالية :

١. ما نوع القيم :

• القيم الأخلاقية التى تشجع فى كتب المرحلة الابتدائية ؟

• قيم إيجابية تحض عليها محتويات الكتب .

• قيم مصاحبة توصى بها الكتب .

• قيم سلبية .

٢. ما مدى تمشى هذه القيم مع قيم المجتمع ؟

• تتمشى هذه القيم مع قيم المجتمع .

• لا تتمشى هذه القيم مع قيم المجتمع .

• رأى آخر .

٣. مصدر القيم :

• ما مصدر القيم الشائعة في الكتب ،

• للدين - المجتمع - الفرد .

• رأى آخر .

٤. طريقة عرض القيم :

• ما الطريقة التي يتم بها عرض القيم ؟

• من خلال سرد للمواقف والأحداث .

• من خلال الحوار بين الشخصيات .

• من خلال التعبير الصريح .

• رأى آخر .

٥. ما الموقف الذي اتخذهُ المؤلفون نحو القصص الواردة في الكتب ؟

• تبدو في القصص روح التأييد لهذه القيم .

• تبدو في القصص روح المعارضة لهذه القيم .

• تخطو القصص من الإشارة إلى الموقف .

• رأى آخر .

ج - حدود البحث :

اتجه الباحث إلى دراسة كتب المرحلة الابتدائية - آخر طبعة - أصدرتها وحدة المناهج بوزارة التربية ، وكانت تخص مادة اللغة العربية باعتبارها مناهج الدراسة المطلوبة ، وكان عدد هذه الكتب كالتالي .

للصف الأول الابتدائي : كتابان .

للصف الثاني الابتدائي : كتابان .

للصف الثالث الابتدائي : ثلاثة كتب .

للصف الرابع الابتدائي : ثلاثة كتب .

وفضلا عن ذلك فهناك الوثائق التربوية ذات العلاقة التي أصدرتها وحدة المناهج بوزارة التربية ، ومكتب التربية العربي لدول الخليج .

المعالجات الإحصائية للبيانات ومناقشة النتائج :

وصف الكتب موضوع الدراسة :

يلاحظ أن النصوص الواردة فى الكتب محل الدراسة تحمل مزجاً من التنوع فيما بين الحس الوطنى - كما سنرى لاحقاً - والحس الدينى ، وترد النصوص فى هذا الإطار وكأنها تنشى بالملاحظات الآتية :

(١) اللغة العربية منظومة كبرى ، لها أنظمتها المتعددة ^(١)، تؤدى كل منها وظيفة بالتعاون مع النظم الأخرى ، وبما أن عملية التأليف ليست عملية مفككة - وإن بدت فى صورة معلومات وحقائق وقيم واتجاهات منفصلة حسب الموضوعات - بل هى سياق متجانس تعليمى ، يقدم للناشئة ، وهدفه النهائى : مصلحة المتعلم وتنميته . من هنا يلاحظ أن النصوص تقوم بدور التوظيف المكافئ للمعلومة بصدق وتمثل .

(٢) اللغة فى المتعارف هى عبارة المتكلم عن مراده ، وهذه العبارة فعل لسانى ، فلا بد أن تصير ملكة فى العضو للفاعل لها وهو اللسان ، وهو فى كل أمة بحسب اصطلاحاتهم وليس من السهل أن توضع لغة تتلقاها كل الأمم بالقبول ، بل لابد فيها من يستجيب لها ، ومن يفر منها ، ومن هنا فإن صياغة النصوص تحتاج إلى مصفوفة من الأفكار المراد تغطيتها وأساليب ترجمتها إلى كلمات مع شرح الأداة المستخدمة لتفعيل هذا كله بما يحقق الأهداف المطلوبة ، ومن ثم فإن صياغة النصوص كما وردت تحقق المضاهاة التامة للأهداف .

(٣) اللغة الأم - هى مطلق لسان ^(٢) ، وشرطها أن يتمكن الإنسان من أن يعبر بها عن واعيائه بطريقة لا واعية ، أى بطريقة كلية ، عفوية ، خلاقة . هذه المزايا الثلاث هى التى تحدد اللغة الأم ، لأنها تفجر للكلمات مباشرة ، من العقل والقلب معه ، طالما يشعر الإنسان بصورة التعبير عن فكرة عميقة أو قيمة سامية أو عاطفة نبيلة . من هنا فإن النصوص الواردة تحاول أن تطلق العقل الساكن فى نفس المتعلم بحثه أكبر عدد ممكن من الموضوعات النصيقة به بإشاراتها ورموزها وكلماتها .. مدعمة بالصور من البيئة المحلية والعالمية حتى تحدث فى نفس المتعلم نوعاً من عدم التعارض بين الدوائر الصغرى (المحلية) والدوائر الأخرى الكبرى (الإسلامية والعالمية) .

(١) مشكلات تدريسية وتربوية ، عياداه عبدالرحمن الكندى وآخرون - دار ذات السلاسل - الكويت - ٢٠٠١ م

(٢) المرجع السابق .

وسيحاول الباحث عند استعراضه كلمات النصوص الواردة - وبعضها مفرق تأتي فيه الكلمات مستقلة ومتجاورة نونما جامع يجمعها - وبعضها يدخل في نص واضح مختصر - وفق ما هو وارد في الكتب سائلة الذكر طبقا لما يلي :

للكتاب الأول :

العنوان : لغتي العربية للصف الأول الابتدائي - للقسم الأول (١) ، الطبعة الثانية ١٤٢٠ هـ الموافق ١٩٩٩-٢٠٠٠ ، قام الباحث بمسح جميع صفحات ومحتوى الكتاب المذكور وكانت على النحو التالي :

أولاً :

| | |
|---|----------|
| عدد كلمات الدرس الأول : | ٣١ كلمة |
| عدد كلمات الدرس الثاني : | ٢٤ كلمة |
| عدد كلمات الدرس الثالث : | ٣٠ كلمة |
| عدد كلمات الدرس الرابع : | ٣٨ كلمة |
| عدد كلمات الدرس الخامس : | ٨٢ كلمة |
| عدد كلمات الدرس السادس : | ٦٢ كلمة |
| عدد كلمات تدريبات الوحدة الأولى : | ٣٧ كلمة |
| عدد كلمات الدرس السابع : | ٦٩ كلمة |
| عدد كلمات الدرس الثامن : | ٦٢ كلمة |
| عدد كلمات الدرس التاسع : | ٧١ كلمة |
| عدد كلمات الدرس العاشر : | ٧٣ كلمة |
| عدد كلمات الدرس الحادي عشر : | ٩٠ كلمة |
| عدد كلمات الدرس الثاني عشر : | ٩١ كلمة |
| عدد كلمات الدرس الثالث عشر : | ٦٨ كلمة |
| عدد كلمات تدريبات الوجدتين الثانية والثالثة : | ٤٠ كلمة |
| المجموع لكلى الكلمات السابقة | ٨٦٨ كلمة |

ثانياً :

الأنثيد : هناك نصيذ في صفحة ٥٤ تحت اسم (شمس الصباح) ، وهناك آخر في صفحة ٧٦ تحت اسم (في مسجد المدرسة) .

ثالثاً :

هناك آيات وسور من القرآن الكريم :

أ (سورة الإخلاص ، في صفحة ٦٨ .

ب (آية رقم ٦٠ من سورة البقرة ، في صفحة ٩٠ .

رابعاً :

عدد صفحات الكتاب ١٣١ صفحة .

خامساً :

نماذج لكلمات تحمل قيمة ذات تكرارات :

| الكلمة | التكرار |
|----------------|---------|
| لفظ الجلالة | ٢٣ |
| محمد رسول الله | ٩ |
| بسم الله | ٣ |
| الحمد لله | ٦ |
| مسجد | ١٦ |
| مسلم | ٧ |
| الصلاة | ٣٢ |
| الحب | ٢٧ |
| المساعدة | ٣ |
| الزرع | ١٦ |

سادساً :

هناك كلمات ذات تكرار واحد وتحمل قيمة مثل :

صدق - حرص - دافع - وعد - ستر - نحترم - نصر

القسم الثاني من الكتاب

أولاً :

عدد كلمات القسم الأول (مراجعة): ٧١ كلمة

عدد كلمات الوحدة الرابعة (الرابع عشر) : ٦٤ كلمة

| | |
|----------|--|
| ٦٢ كلمة | عدد كلمات الدرس الخامس عشر : |
| ٨٤ كلمة | عدد كلمات الدرس السادس عشر : |
| ٥٠ كلمة | عدد كلمات تدريبات على الوحدة (عامة) : |
| ٦٧ كلمة | عدد كلمات الدرس السابع عشر : |
| ٧٧ كلمة | عدد كلمات الدرس الثامن عشر : |
| ٣٦ كلمة | عدد كلمات تدريبات على الوحدة الخامسة : |
| ٦٩ كلمة | عدد كلمات الدرس للتاسع عشر : |
| ٧١ كلمة | عدد كلمات الدرس العشرين : |
| ٧٠ كلمة | عدد كلمات الدرس الحادي والعشرين : |
| ١١٠ كلمة | عدد كلمات الدرس الثاني والعشرين : |
| ٧٠ كلمة | عدد كلمات تدريبات على الوحدة السادسة : |

ثانيا :

هناك نشيد في صفحة ٦٤ تحت اسم (وطنى) ، وهناك نشيد آخر في صفحة ٨٠ تحت اسم (الربيع) . وكل كلمات الأناشيد تحمل فيما سبأتها بيانها لاحقا ضمن المجموع الكلى للكلمات .

ثالثا :

عدد صفحات القسم الثاني ٩٥ صفحة .

رابعا :

نماذج لكلمات تحمل فيما ذاك تكرارات :

| الكلمة | التكرار |
|----------------|---------|
| لفظ الجلالة | ٢ |
| محمد رسول الله | ١ |
| بسم الله | ١ |
| رزق الله | ٢ |
| الصلاة | ٥ |
| المسجد | ٢ |
| المعلم | ٣ |

| | |
|----|--------|
| ١٤ | الوطن |
| ٥١ | الكويت |
| ٥ | نظافة |
| ١٥ | الحب |

كتاب الصف الثاني : القسم الأول :

٢٢٢ م م م لألعاب اللغوية للصف الثاني الابتدائي - القسم الأول ، الطبعة الثانية ١٤١٩ هـ

القسم الثاني من كتاب الصف الثاني :

لولا : لمجموع الكلى لكلمات الكتاب ٤٠٦ كلمة ، وعدد صفحات الكتاب ٥٦ صفحة .

ثقفا : نما ج لكلمات تحمل قيما ات تكرارات .

لفظ الجلالة ٢ ، الكعبة ١ ، المسجد النبوي ١ ، الأقصى ١ ، الحب ١ ، إ شاء الله ، السلام

عليكم ٢ .

كتاب الصف الثالث الابتدائي : القسم الأول :

العوا : لغتي العربية - القسم الأول (الطبعة الأولى) (المصممة) ١٤١٨ - الموافق ١٩٩٨ م .

بوقلت عن المسح الذي تم :

عدد صفحات الكتاب : ٩٦ صفحة .

الحد لكلى لكلمات الكتاب : ٢٣٨٨ كلمة ، آيات من القرآن الكريم : من سورة البقرة الآيات ١٨٣ -

١٨٤ في صفحة ٢٥ مع آية في صفحة ٧٤ من سورة الزمر الآية ٩ ، آية ٤٩ من سورة القمر .

الأشيد : نشيد في صفحة ٣٢ تحت عنوان (خالق الكو)

نشيد في صفحة ٥٢ تحت عنوان (النطق)

ونشيد في صفحة ٧٢ تحت عنوان (العلم) . والأشيد بكلماتها تحمل قيما سيأتي بيانها لاحقاً

كما سبق .

نما ج من تكرارات وردت في الكتاب :

لفظ الجلالة ٤٣ - كويت ١٠ - رمضا ٦ - وطني ٣ - الصوم ٩ - الحب ٢ - نصيحة

٤ - الحج ٣ - طيب ٢ .

ونك كلمات تحمل قيما مكررة مرة ولحد فقط مثل :

شرب - قبيح - قنر - نظيف - عظيم - حر - الوفاء - الإخلاص - إسراف - ظلام -

تخلف .

القسم الثاني من كتاب الصف الثالث :

الطبعة الأولى (المصممة) ١٤٢٠ - الموافق ٢٠٠٠ م .

لمجموع الكلى لكلمات الكتاب ٢٥٠٠ كلمة .

نما ج من التكرارات :

لفظ الجلالة ١٥ - وطن ٧ - الحمد ٣ - الوضوء ٢ - المسجد ٣ - الكويت ١٤ - محيد رسول

الله ٣ .

نما ج لكلمات تحمل قيما مكررة مرة ولحد :

شوال - رمضان - صالح - حسن - يحفظ - رزق - مؤمن - الحب .

الآيات من القرآن الكريم : آية من سورة البقرة رقم ٢ ، مذكورة في صفحة ٦٠ .

الأناشيد : نشيد تحت عنوان (في البحر) في صفحة ١٠

ونشيد تحت عنوان (الوطن) في صفحة ٤٢ وكلمات الأناشيد تحمل فيما ضمن

المجموع الكلي للكلمات .

القسم الثالث من الكتاب تحت مسمى (التدريبات اللغوية) للصف الثالث الابتدائي :

الطبعة الأولى (المعمة) ١٤١٨ هـ الموافق ١٩٩٨ م .

المجموع الكلي لكلمات الكتاب ١٥٠٠ كلمة ، عدد صفحات الكتاب ٨٨ صفحة

• نماذج التكرارات

لفظ الجلالة ٣ - الكويت ٣ - الصوم ٧ - الحب ٣ - رمضان ٣ - مسجد ٣ - السلام

عليكم ٢ - الصلاة ٢

- هناك كلمات مكررة مرة واحدة مثل :

- الوطن - رجب - شعبان

كتاب الصف الرابع الابتدائي : القسم الأول

الطبعة الأولى (المعمة) ١٤٢١ هـ الموافق ٢٠٠١ م .

العدد الكلي لكلمات الكتاب ٤٤١٨ كلمة ، عدد الصفحات ٩٨ صفحة

الأناشيد : نشيد تحت عنوان (عمل مفيد) في صفحة ٣٨

ونشيد تحت عنوان (العلم والعلماء) في صفحة ٦٠ ، وبها كلمات تحمل فيما كما

سيرد لاحقاً .

نماذج من التكرارات :

آية من سورة يسن آية ٦٩ ، وآية من سورة الأحزاب ٤٠ ، آية من سورة النمل ١٦

، وآية من سورة الإسراء ٢٣ ، وآية من سورة الصافات رقم ٦ .

حديث شريف : في صفحة رقم ١٢ ، ١٩ ، ٢٥ .

نماذج التكرارات :

لفظ الجلالة ١٩ - الإسلام ٤ - الكويت ٥ - الكعبة ٣

كلمات مكررة تحمل فيما مرة واحدة :

صلاح الدين - المقدس - عائشة - ذو النورين - الدعاء - الصلاة - الرحمة - الوفاء -
الحكمة - الحرية - الصدق - الفضيلة - الشجاعة - العدل - الايمان - الطواف - السعي
- الصفا - المروة .

القسم الثاني من الكتاب : الطبعة الثانية ١٤٢١ هـ الموافق ٢٠٠١
لعدد الكلى لكلمات الكتاب ١٩٦٩ كلمة ، عدد صفحات الكتاب ٨٠ صفحة .
الآيت والأحاديث :

آيت من سورة العنكبوت من رقم ٨ حتى ٢٠ ، آية من سورة الذاريات رقم ١٩ ، آية من
سورة الانفال رقم ٦٠ ، آية من سورة ابراهيم رقم ٧ ، وآية من سورة الشورى رقم ٣٨ ،
وآية من سورة الحشر رقم ٩ .

الأشيد : نشيد تحت عنوان (المال قوة) فى صفحة ١٢ ،

ونشيد تحت موضوع (بين الطفل والتفاحة) فى صفحة ٢٥ ، ٢٦

ونشيد تحت عنوان (عبدالله السالم) فى صفحة ٣٨

ونشيد تحت عنوان (شعب الكويت) فى صفحة ٥٦ ، والأشيد تحمل قيما مبادئ
بيها ضمن التقويم القادم .

- نماذج من التكرارات :

لفظ الجلالة ٢٦ - الشريعة ٣ - الكويت ٤٧ .

كلمات مكررة مرة واحدة :

ليلة القدر - العمرة - الفقير - المسكين - الخير - عيد الفطر - عيد الأضحى -
المؤمن - للشورى - الحج - الوطن - المسلم - نعمة - الخير - الطيبات .

القسم الثالث من كتاب الصف الرابع الابتدائى :

هذا القسم تحت عنوان (التكريرات اللغوية) للصف الرابع الابتدائى ، للطبعة الأولى المعممة
١٤١٩ هـ - الموافق ١٩٩٩ م .

لعدد الكلى لكلمات الكتاب ١٠٨١ كلمة ، عدد الصفحات ٧٠ صفحة .

آيت من سورة الرحمن أرقام ١ ، ٢ ، ٣ ، ٤ . منكرة فى صفحة ٣٠

نماذج من التكرارات :

لفظ الجلالة ٨ - الكويت ٨ - الشورى ٢ - الشريعة ٤ - الحكماء ٢ - الوطن .

كلمات مكررة لمرة واحدة :

الحب - المؤمن - البار - الرسل - رمضان - المسجد .

موجز عن البيانات الإجمالية التي تمت من خلال القيام بالمسح المذكور سابقا :

أولا : العدد الإجمالي لكلمات الكتب المقررة في المرحلة الابتدائية (١٦٤٥٢) كلمة .

ثانيا : العدد الإجمالي لصفحات الكتب المقررة في المرحلة الابتدائية (٨٦٥) صفحة .

ثالثا : متوسط عدد الكلمات في الصفحة الواحدة : ١٦٤٥٢ / ٨٦٥ = ١٩ كلمة تقريبا .

رابعا : عدد مواضع الآيات من القرآن الكريم في جميع الكتب المقررة في المرحلة الابتدائية

(١٨ موضعا) موزعة على الكتب العشرة بنصيب ١٨ لكل كتاب .

خامسا : عدد مواضع الأحاديث الشريفة في جميع الكتب المقررة في المرحلة الابتدائية (٤)

مواضع ، ولو وزعت على الكتب العشرة لبلغ نصيب كل كتاب (٠٤) فقط .

سادسا : عدد الأناشيد في جميع الكتب المقررة في المرحلة الابتدائية ، وهي لشاعر واحد

فقط = (١٥) نشيدا ، بنسبة ١ نشيد لكل كتاب .

النظر في النصوص الواردة وتحديد نوع القيم ومرجعيتها :

سبق للباحث أن وضع التوبيخ الذي سوف يصنف في ضوئه نوع القيم الواردة في

النصوص ومدى تمتع هذه القيم مع قيم المجتمع ومرجعية هذه القيم واستشفاف موقف

المؤلفين ومدى تحقيق هذه القيم لما ورد في الوثائق التربوية السابق ذكرها . وسوف يتم

عرض هذا وفق للتوزيع الآتي :

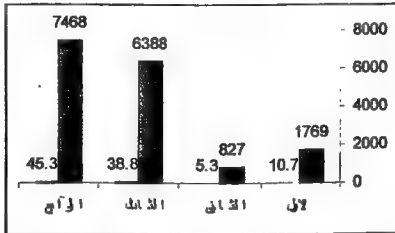
أولا : التوزيع النسبي للكلمات المتضمنة في الكتب المقررة على السنوات الأربع :

يبين جدول (١) التوزيع النسبي للكلمات المتضمنة في كل كتاب من الكتب المقررة على

السنوات الأربع :

| العدد الكلي للكلمات (١٦٤٥٢) | | المؤشرات |
|-------------------------------|----------------|---------------|
| العدد | النسبة المئوية | |
| ١٧٦٩ | ١٠,٧٥ | الكتاب الأول |
| ٨٢٧ | ٥,٣٠ | الكتاب الثاني |
| ٦٣٨٨ | ٣٨,٨٣ | الكتاب الثالث |
| ٧٤٦٨ | ٤٥,٣٩ | الكتاب الرابع |

ويكشف الجدول السابق عن تزايد عدد الكلمات من الكتاب المقرر على الصف الأول إلى الثالث ثم الرابع، وتستقر الكلمات المتضمنة في الكتاب الثاني ضمنياً عند مقارنتها بالكتب الأخرى، و أمر يدعو إلى التساؤل . وخاصة إذا الأمر لا يتماشى مع الدراسات الميكولوجية في مجال النمو ، وبصفة خاصة النمو المعرفي { انظر شكل (١) }



شكل (١) : للتوزيع النسبي للكلمات المتضمنة في الكتب المقررة على السنوات الأربع .
 ويبين جدول (٢) التوزيع النسبي لمجموع الكلمات في كل جزء من الأجزاء المقررة على السنوات الأربع

| الكتب والكلمات | الصف الأول (١٧٦٩) | | الصف الثاني (٨٢٧) | | الصف الثالث (٦٣٨٨) | | الصف الرابع (٧٤٦٨) | |
|------------------|-------------------|-------|-------------------|-------|--------------------|-------|--------------------|-------|
| | عدد | % | عدد | % | عدد | % | عدد | % |
| الأول | ٨٦٨ | ٤٤٫٨٠ | ٤٢١ | ٥٠٫٩١ | ٢٣٨٨ | ٣٧٫٣٨ | ٤٤١٨ | ٥٩٫١٦ |
| الثاني | ٩٠١ | ٥٠٫٧٦ | ٤٠٦ | ٤٩٫٩٠ | ٢٥٠٠ | ٣٩٫١٤ | ١٩٦٩ | ٢٦٫٣٧ |
| الثالث (تدريبات) | - | - | - | - | ١٥٠٠ | ٢٣٫٤٨ | ١٠٨١ | ١٤٫٤٨ |

وينظرة رئيسية نجد أن الكلمات تتزايد من القسم الأول إلى القسم الثاني على مستوى الصفين الأول والثالث ، وتتساوى تقريباً على مستوى الصف الثاني ، ونقل في القسم الثاني عن القسم الأول في الصف الرابع .. وهو أمر يدعونا إلى إعادة للنظر في مضمون الكتاب الثاني على مستوى الصف الرابع ، لتتساوى نمبته أو تزيد عن القسم الأول .

ويكشف الجدولان رقم (٣ ، ٤) عن الحركة صعوداً وهبوطاً في الدروس المقررة على الصف الأول الابتدائي (الجزئين الأول والثاني) .

جدول (٣) يبين الحركة صعوداً وهبوطاً في الدروس المقررة على الصف الأول الابتدائي (القسم الأول)

| المحتوى الكلي (ن = ٨٦٨ كلمة) | | المؤشرات الإحصائية الدروس |
|------------------------------|-----|---------------------------------------|
| النسبة المئوية | عدد | |
| ٣٥٧ | ٣١ | الأول |
| ٢٧٦ | ٢٤ | الثاني |
| ٣٤٦ | ٣٠ | الثالث |
| ٤٣٨ | ٣٨ | الرابع |
| ٩٤٥ | ٨٢ | الخمس |
| ٧١٤ | ٦٢ | السادس |
| ٧٩٥ | ٦٩ | السابع |
| ٧١٤ | ٦٢ | الثامن |
| ٨١٨ | ٧١ | التاسع |
| ٨٤١ | ٧٣ | العاشر |
| ١٠٣٧ | ٩٠ | الحادي عشر |
| ١٠٤٨ | ٩١ | الثاني عشر |
| ٧٨٣ | ٦٨ | الثالث عشر |
| ٤٢٦ | ٣٧ | تدريبات على الوحدة الأولى |
| ٤٢٦ | ٤٠ | تدريبات على الوجدتين الثانية والثالثة |
| ١٠٠ | ٨٦٨ | المجموع |

• المتوسط العام لعدد الكلمات في الدرس الواحد : ٦٠ كلمة تقريباً .

جدول (٤) : يبين الحركة صعوداً وهبوطاً في الدروس المقررة على الصف الأول الابتدائي (القسم الثاني)

| المحتوى الكلي (ن = ٨٦٨ كلمة) | | المؤشرات الإحصائية الدروس |
|------------------------------|-----|------------------------------|
| النسبة المئوية | عدد | |
| ٧٨٨ | ٧١ | • المراجعة |
| ٧١٠ | ٦٤ | -الرابع عشر |

| | | |
|------|-----|-------------------|
| ٦٨٨ | ٦٢ | - الخامس عشر |
| ٩٣٢ | ٨٤ | - السادس عشر |
| ٥٥٥ | ٥٠ | • تدريبات عامة |
| ٧٤٤ | ٦٧ | - السابع عشر |
| ٨٥٥ | ٧٧ | - الثامن عشر |
| ٤٠ | ٣٦ | • تدريبات |
| ٧٦٦ | ٦٩ | - التاسع عشر |
| ٧٨٨ | ٧١ | - العشرون |
| ٧٧٧ | ٧٠ | - الحادي والعشرون |
| ١٢٢١ | ١١٠ | - الثاني والعشرون |
| ٧٧٧ | ٧٠ | • تدريبات |
| ١٠٠ | ٩٠ | المجموع |

وكما هو واضح فإن المحتوى يتزايد كلما اقتربنا من نهاية الكتاب ، ففي الدرس الرابع عشر بلغ عدد الكلمات

(١٤ كلمة) ، ثم زاد في الدرس السابع عشر إلى (٦٧) ، ثم (٧١) في الدرس العشرين ... وهكذا .

ولعل جدول (٥) : يبين العلاقة بين بعض الموضوعات المتخصصة ، وبين المحتوى الكلي

لمقرر الصف الأول الابتدائي .

| محتوى القسم الثالث (ن = ١٧٦٩) | | محتوى القسم الثاني (ن = ٩٠١) | | محتوى القسم الأول (ن = ٨٦٨) | | المؤشرات الإحصائية للموضوعات |
|------------------------------------|-----|-----------------------------------|----|----------------------------------|-----|---|
| | | | | | | |
| عدد | % | عدد | % | عدد | % | |
| ٣١٧ | ٥٦ | ٢٢٤٤ | ٢٢ | ٣٩٢ | ٣٤ | الأنشيد : التشيد الأول |
| ٣٤٥ | ٦١ | ٢٣٣ | ٢١ | ٤٦١ | ٤٠ | تشيد ثاني |
| ١٧٤ | ١٣٧ | ١٥٥ | ١٤ | ١٤١٧ | ١٢٣ | الكلمات ذات المرجعة الدينية المباشرة : |
| ١٤١ | ٢٥ | ٠٢٢ | ٢ | ٢٦٥ | ٢٣ | لفظ للجلالة |
| ٠٧ | ١٠ | ٠١١ | ١ | ١٤٠ | ٩ | محمد رسول الله صلى الله عليه وسلم |
| ٠٢٣ | ٤ | ٠١١ | ١ | ٠٣٥ | ٣ | بسم الله |
| ٠٣٥ | ٦ | - | - | ٠٦٩ | ٦ | للحمد لله |
| ١٠٢ | ١٨ | ٠٢٢ | ٢ | ١٨٤ | ١٦ | مسجد |

| | | | | | | |
|---|----|------|----|------|-----|------|
| مسلم | ٧ | ٠.٨١ | ٣ | ٠.٣٣ | ١٠ | ٠.٥٧ |
| الصلاة | ٢٢ | ٣.٦٩ | ٥ | ٠.٥٥ | ٣٧ | ٢.٠٦ |
| الحب | ٢٧ | ٣.١١ | - | - | ٢٧ | ١.٥٣ |
| ● الكلمات ذات الفصلة باللين (ذات الطابع الأخلاقي) | ٢٦ | ٣.٠ | ٨٦ | ٩.٥٤ | ١١٢ | ٦.٣٣ |
| صدق | ١ | ١.٢ | - | - | ١ | ٠.٠٦ |
| حرص | ١ | ١.٢ | - | - | ١ | ٠.٠٦ |
| الدافع | ١ | ١.٢ | - | - | ١ | ٠.٠٦ |
| المساعدة | ٣ | ٣.٥ | - | - | ٣ | ٠.١٧ |
| الزرع | ١٦ | ١.٨٤ | - | - | ١٦ | ٠.٩٠ |
| الاحترام | ١ | ١.٢ | - | - | ١ | ٠.٠٦ |
| التصبر | ١ | ١.٢ | - | - | ١ | ٠.٠٦ |
| الوحد | ١ | ١.٢ | - | - | ١ | ٠.٠٦ |
| المستر | ١ | ١.٢ | - | - | ١ | ٠.٠٦ |
| الوطن | - | - | ١٤ | ١.٥٥ | ١٤ | ٠.٧٩ |
| حرة | - | - | ١ | ٠.١١ | ١ | ٠.٠٦ |
| الحب | - | - | ١٥ | ١.٦٦ | ١٥ | ٠.٨٥ |
| النظافة | - | - | ٥ | ٠.٥٥ | ٥ | ٠.٢٨ |
| الكويت | - | - | ٥١ | ١.٦٦ | ٥١ | ٢.٨٨ |

وتكشف البيانات الواردة في جدول (٥) عن الآتي :

(١) وجود نشئين يحويان (١١٧) كلمة ، بنسبة ٧ % تقريبا يحملان في طياتها قيما حياتية معبنة ، أهمها : التفاؤل ، وسيادة القيم الدينية التي تؤدي إلى الإحساس بالصفاء والصلة القوية بالله سبحانه وتعالى .

(٢) توجد عدة كلمات تم تكرارها بشكل كبير ، جميعها ذات مرجعية دينية مباشرة ، مثل : لفظ الجلالة ، بسم الله ، الحمد لله ، مسجد ، معلم ، الصلاة ، الحب ، ولعل هذه الكلمات تنصب في مجموعها في إطار سيادة القيم الدينية والروحية .

٣) أما للكلمات ذات الصلة بالدين فكثيرة عوكل منها يصب في إطار قيمة معينة ذات طابع إيجابي ، فالكويت تم تكرارها إلى ما يزيد على (٥٠) مرة في الصف الأول الابتدائي ، و لك من أجل تنمية الإحساس بالمواطنة ، وكذلك كلمة " الوطن " التي تكررت (١٤) مرة .

٤) أما للكلمات التي تكررت مرة واحدة فهي تصب في إطار تنمية القيم الإيجابية ذات الطابع الأخلاقي التي تؤكد : احترام الفرد وأمنيته ، والوفاء واحترام الآخرين ، وحماية المجتمع والمشاركة في تنميته وتقدمه ، وكذلك الدعوة إلى الخير والنهي عن المنكر (انظر الكلمات الواردة في جدول ٥) .

٥) يوجد اتزان حقيقي في عرض منظومة القيم على التلاميذ خلال العام الدراسي ، فبينما يكون التركيز على القيم الدينية المباشرة في القسم الأول ، نجد تركيزاً على الكلمات ذات الطابع الأخلاقي المستمد من الدين في القسم الثاني (قيم النسبة الحرجة ٩٩٢ ، ٥٦٥ - دالة عند مستوى ٠٠١ في الحالتين)^{*}

٦) تطابق بين منظومة القيم الواردة في النصوص السابقة مع المحددات للقيمة الواردة في الوثائق للتربية الصادرة .

وإذا انتقلنا إلى الكتاب الثاني (المقرر على الصف الثاني الابتدائي) فنسجد الصورة الماثلة في جدول (٦) الذي يكشف عن الحركة صعوداً وهبوطاً في هذا الكتاب .

جدول (٦) : يبين الحركة صعوداً وهبوطاً في الدروس المقررة على الصف الثاني الابتدائي (القسم الأول)

| المؤشرات الإحصائية | المحتوى الكلي (ن = ٤٢١ كلمة) | |
|------------------------|--------------------------------|----------------|
| | عدد | النسبة المئوية |
| مرحلة التهيئة | ٥١ | ١٢٫١١ |
| الوحدة الأولى (عقيدتي) | ٣٧٠ | ٨٧٫٨٩ |
| المجموع | ٤٢١ | ١٠٠ |

^{*} النسبة الحرجة هي المعادلة لبيان الدلالة بين النسب المئوية .. وتمثل اختبار (ت) في حالة وجود متوسطات حسابية واهترافات معيارية (See: Ferguson , 1966) .

وتشير البيانات الواردة في الجدول إلى وجود ٤٢١ كلمة موجهة إلى تلاميذ الصف الثاني الابتدائي بالإضافة إلى ٤٠٦ كلمة خاصة بالجزء الثاني . وربما يكشف الجدول رقم (٧) عن ماهية هذه الكلمات وما تحمله من قيم حثيية يرجى تأصيلها في سلوك أبنائنا .

جدول رقم (٧) يبين العلاقة بين الموضوعات المتخصصة ، وبين المحتوى الكلي لمقرر الصف الثاني الابتدائي (القسم الأول والثاني)

| المؤشرات الإحصائية | | محتوى القسم الأول (ن = ٤٢١) | | محتوى القسم الثاني (ن = ٤٠٦) | |
|---|--|----------------------------------|------|-----------------------------------|------|
| الموضوعات | | عدد | % | عدد | % |
| ● الكلمات ذات المرجعية الدينية المباشرة | | ٠.٣٨ | ٩.٠٣ | ٩ | ٢.٢٢ |
| القرآن الكريم | | ٢ | ٠.٤٨ | - | - |
| الفتاحة | | ٦ | ١.٤٣ | - | - |
| الصلاة | | ٦ | ١.٤٣ | - | - |
| السلام عليكم | | ٢ | ٠.٤٨ | - | - |
| الوضوء | | ٢ | ٠.٤٨ | ٢ | ٠.٤٩ |
| للتراويح | | ١ | ٠.٢٤ | - | - |
| عيد الفطر | | ١ | ٠.٢٤ | - | - |
| عيد الأضحى | | ٣ | ٠.٧١ | - | - |
| المسلم | | ١ | ٠.٢٤ | - | - |
| كل عام ولکم بخیر | | ٣ | ٠.٧١ | - | - |
| شهر رمضان | | ٩ | ٢.١٤ | - | - |
| الشهور الهجرية فرادی | | ١ | ٠.٢٤ | - | - |
| لفظ الجلالة | | - | - | ٢ | ٠.٤٩ |
| الكعبة | | - | - | ١ | ٠.٢٥ |
| المسجد النبوی | | - | - | ١ | ٠.٢٥ |
| الأقصى | | - | - | ١ | ٠.٢٥ |
| إن شاء الله | | - | - | ١ | ٠.٢٥ |
| الحب | | - | - | ١ | ٠.٢٥ |

وتشير الكلمات الواردة في الجدول إلى الصلة القوية بين اللغة العربية والدين الإسلامي الحنيف ، حيث وصلت للكلمات ات الصلة المرجعية الدينية المباشرة إلى ما يقرب من ٢٠ كلمة بتكرارات مختلفة .

ويجب أن نشير إلى أن التكرار - حتى وإن كان منخفضاً - يمكن حضوراً للكلمة أمام المعلم ليكرر ، ويؤكد في نفوس تلاميذه .

ومن اللافت للنظر في الجدول السابق أن القسم الأول يحمل كلمات ذات دلالة أكثر من القسم الثاني (٩٠.٣% في مقابل ٢٢.٢%) ، وذلك على الرغم من تساوى العدد الكلى للكلمات في القسمين تقريباً (بلغت النسبة الحرجة ٤٢٣ - وى دالة عند مستوى ٠.٠١) .

وفى هذا الإطار نلاحظ تركيز القسم الأول على الكلمات ذات المرجعية الدينية المباشرة بما تحمله من قيم إيجابية يرجى بثها في نفوس التلاميذ .

لما إذا انتقلنا إلى الصف الثالث فسنجد صعوداً وهبوطاً للكلمات بصورة أكبر من الصفين الأول والثاني ، ويعكس هذا وعياً من القائمين على العملية التربوية بمتطلبات النمو فى هذه المرحلة واستعداداً لتلقى مهارات بشكل أكبر فى الصف الثالث (انظر الجدول رقم ٨) .

جدول (٨) : يبين العلاقة بين بعض الموضوعات المتخصصة ، وبين المحتوى الكلى لمقرر الصف الثالث الابتدائى (الأقسام : الأول والثاني والثالث) .

| المؤشرات الإحصائية الموضوعات | | محتوى القسم الأول (ن = ٢٣٨٨) | | محتوى القسم الثانى (ن = ٢٥٠٠) | | محتوى القسم الثالث (التكريرات) ١٥٠٠ | |
|---------------------------------------|--|--------------------------------|------|---------------------------------|------|---------------------------------------|------|
| | | عدد | % | عدد | % | عدد | % |
| الأشيد :التشيد الأول | | ٥١ | ٢.١٤ | ٤٠ | ١.٦٠ | - | - |
| التشيد الثانى | | ٥٦ | ٢.٣٥ | ٤٦ | ١.٨٤ | - | - |
| التشيد الثالث | | ٤٨ | ٢.٠١ | - | - | - | - |
| كلمات ذات المرجعية الدينية المباشرة : | | ٧٢ | ٣.٢٠ | ٣٩ | ١.٥٦ | ٢٥ | ١.٦٧ |
| لفظ الجلالة | | ٤٣ | ١.٨٠ | ١٥ | ٠.٦٠ | ٣ | ٢.٠٠ |
| محمد رسول الله صلى الله عليه وسلم | | - | - | ٣ | ٠.١٢ | - | - |
| رمضان | | ٦ | ٠.٢٥ | ١ | ٠.٠١ | ٤ | ٠.٢٧ |

| | | | | | | |
|-----------------|---|------|---|------|---|------|
| الصوم | ٩ | ٠.٢٨ | - | - | ٧ | ٠.٢٧ |
| الحج | ٣ | ٠.١٣ | - | - | - | - |
| الإخلاص | ١ | ٠.٠٤ | - | - | - | - |
| الوفاء | ١ | ٠.٠٤ | - | - | - | - |
| إسراف | ١ | ٠.٠٤ | - | - | - | - |
| للتضحية | ٤ | ٠.١٧ | - | - | - | - |
| الحب | ٧ | ٠.٠٨ | ١ | ٠.٠٤ | ٣ | ٠.٢٠ |
| طيب | ٧ | ٠.٠٨ | - | - | - | - |
| المسجد | - | - | ٣ | ٠.١٢ | ٣ | ٠.٢٠ |
| الصلاة | - | - | ٧ | ٠.٢٨ | ٢ | ٠.١٣ |
| الوضوء | - | - | ٢ | ٠.٠٨ | - | - |
| العمد | - | - | ٣ | ٠.١٢ | - | - |
| شوال | - | - | ١ | ٠.٠٤ | - | - |
| رزق | - | - | ١ | ٠.٠٤ | - | - |
| مؤمن | - | - | ١ | ٠.٠٤ | - | - |
| صالح | - | - | ١ | ٠.٠٤ | - | - |
| السلام عليكم | - | - | - | - | ٢ | ٠.١٣ |
| شهرى رجب وشعبان | - | - | - | - | ١ | ٠.٠٧ |

تابع جدول (٨) : يبين العلاقة بين الموضوعات المتخصصة ، وبين المحتوى الكلى لمقرر
الصف الثالث (الأقسام : الأول والثاني والثالث) .

| المؤشرات الإحصائية | محتوى القسم الأول (ن = ٢٣٨٨) | | محتوى القسم الثاني (ن = ٢٥٠٠) | | محتوى القسم الثالث (للتكريرات) ١٥٠٠ | |
|--|--------------------------------|------|---------------------------------|------|---------------------------------------|------|
| | عدد | % | عدد | % | عدد | % |
| • الكلمات ذات الصلة بالدين (ذات الطابع الأخلاقي) | ٠.١٣ | ٠.٥٤ | ١٦ | ٠.٦٤ | ٤ | ٠.٢٧ |
| كويت | ١٠ | ٠.٤٢ | ١٤ | ٠.٥٦ | ٣ | ٠.٢٠ |
| نظير | ١ | ٠.٠٤ | - | - | - | - |

| | | | | | | |
|------------------------|---|------|---|------|---|------|
| عظيم | ١ | ٠.٠٤ | - | - | - | - |
| حر | ١ | ٠.٠٤ | - | - | - | - |
| حسن | - | - | ١ | ٠.٠٤ | - | - |
| يحفظ | - | - | ١ | ٠.٠٤ | - | - |
| الوطن | - | - | - | - | ١ | ٠.٠٧ |
| كلمات غير متصلة بالدين | ٣ | ٠.١٣ | - | - | - | - |
| ظلام | ١ | ٠.٠٤ | - | - | - | - |
| تخلف | ١ | ٠.٠٤ | - | - | - | - |
| فيج | ١ | ٠.٠٤ | - | - | - | - |

أما الصف الثالث فقد احتوى الكتاب المقرر لتلاميذه على كمية أكبر من الكلمات ، فقد احتوى على أربعة أشتات تضم في مجموعها (٢٤١ كلمة) . وكلمات ات مرجعية دينية مباشرة تصل إلى (٢١ كلمة) موزعة على القسمين ، تعكس في مجموعها تنمية للقيم الدينية الروحية ، والتي تعتبر مطلباً تربوياً وديناً في هذه المرحلة على وجه التحديد . ويفحص هذه الكلمات نجد أنها تؤكد أركان الإسلام الخمسة في نفوس التلاميذ ، حيث نجد ألفاظاً تؤكد وحدانية الله ، وشهادة أ رسوله محمد صلى الله عليه وسلم ، كما تؤكد الحج ، والصوم ، والصلاة ، وجميعها من أركان الإسلام الخمسة .

ذا بالإضافة إلى عدد من الكلمات ات الصلة بالدين مثل النظافة ، والحرية ، والحفاظ على الممتلكات ، وحب الوطن ، وجميعها أمور مرغوبة في هذه المرحلة .

وبحساب النسبة الحرجة بين فئات الكلمات المختلفة على مستوى القسمين الأول والثاني ، نجد أ القسم الأول اتسم بالعديد من الكلمات ات المرجعية الدينية المباشرة بدرجة تفوق القسم الثاني (٣٢٠ في مقابل ١٥٦ - النسبة الحرجة وصات إلى ٣٤١ ، وى دالة عند مستوى ٠.٠١ ، بينما لم تصل النسبة الحرجة إلى مستوى الدلالة عند المقارنة على أساس الكلمات ات الصلة بالدين أو غير المتصلة به (النسب الحرجة ٤٤٤ ، ١٧٧ غير دالة)

ولم يختلف الأمر في الصف الرابع عن الصف الثالث ، و ما توضحه البيانات الواردة في جدول (٩) جنول (٩) : يبين العلاقة بين بعض الموضوعات المتخصصة ، وبين المحتوى الكلى لمقود

الصف الرابع الابتدائي بقسامته الثلاثة (الأول ، الثاني ، التدريبات النغوية)

| المؤشرات الإحصائية | | محتوى القسم الأول (٤٤١٨) | | محتوى القسم الثاني (١٩٦٩) | | محتوى القسم الثالث (١٠٨١) | |
|------------------------|--|----------------------------|------|-----------------------------|------|-----------------------------|---|
| الموضوعات | | عدد | % | عدد | % | عدد | % |
| الأنشيد : التشيد الأول | | ٥٦ | ١.٢٧ | ٥٠ | ٢.٥٤ | - | - |

| | | | | | | |
|-----|----|-----|----|-----|----|---|
| - | - | ٢٥٩ | ٥١ | ١٤٣ | ٦٣ | النشيد الثاني |
| - | - | ٢٧٩ | ٥٥ | - | - | النشيد الثالث |
| - | - | ٣٠٥ | ٦٠ | - | - | النشيد الرابع |
| ١٦٧ | ١٩ | ١٨٨ | ٣٧ | ٠٨١ | ٣٦ | الكلمات ذات المرجعية الدينية المباشرة : |
| ٠٧٤ | ٨ | ١٣٢ | ٢٦ | ٠٤٣ | ١٩ | لفظ الجلالة |
| - | - | - | - | ٠٠٩ | ٤ | الإسلام |
| - | - | - | - | ٠٧٠ | ٣ | الكعبة |
| - | - | - | - | ٠٠٢ | ١ | للصلاة |
| - | - | - | - | ٠٠٢ | ١ | للرحمة |
| - | - | - | - | ٠٠٢ | ١ | عائشة |
| - | - | - | - | ٠٠٢ | ١ | للقدس |
| - | - | - | - | ٠٠٢ | ١ | ذو النورين |
| - | - | - | - | ٠٠٢ | ١ | للدعاء |
| - | - | - | - | ٠٠٢ | ١ | الايمن |
| - | - | - | - | ٠٠٢ | ١ | الطواف |
| - | - | - | - | ٠٠٢ | ١ | السعي |
| - | - | - | - | ٠٠٢ | ١ | للصفا والمروة |
| - | - | ٠٠٥ | ١ | - | - | ليلة القدر |
| - | - | ٠٠٥ | ١ | - | - | المسرة |
| - | - | ٠٠٥ | ١ | - | - | الحج |
| - | - | ٠١٠ | ٢ | - | - | المبدين (الفطر والأضحي) |
| - | - | ٠٠٥ | ١ | - | - | للمسلم |
| ٠٣٧ | ٤ | ٠١٥ | ٣ | - | - | الشريعة |
| ٠١٩ | ٢ | ٠٠٥ | ١ | - | - | الشورى |
| - | - | ٠٠٥ | ١ | - | - | المؤذن |
| ٠٠٩ | ١ | - | - | - | - | المؤمن |
| ٠٠٩ | ١ | - | - | - | - | الرسول |
| ٠٠٩ | ١ | - | - | - | - | البار |

تابع جدول (٩) : يبين العلاقة بين بعض الموضوعات المتخصصة ، وبين المحتوى الكلى لمقرر الصف الرابع الابتدائي بالقسم الثالث (الأول ، والثاني ، والتدريبات اللغوية)

| المؤشرات الإحصائية الموضوعات | | محتوى القسم الأول (٤٤٦٨) | | محتوى القسم الثاني (١٩٦٩) | | محتوى القسم الثالث للتدريبات (١٠٨١) | |
|---|--|----------------------------|------|-----------------------------|------|---------------------------------------|------|
| | | عدد | % | عدد | % | عدد | % |
| رمضان | | - | - | - | - | ١ | ٠.٠٦ |
| المسجد | | - | - | - | - | ١ | ٠.٠٩ |
| الكلمات ذات الصلة بالدين (ذات الطابع الأخلاقي) | | ١٣ | ٠.٢٩ | ٥٢ | ٢.٦٢ | ١٢ | ١.١١ |
| صلاح الدين | | ١ | ٠.٠٢ | - | - | - | - |
| الحكمة / للحكام | | ١ | ٠.٠٢ | - | - | - | - |
| الحرية | | ١ | ٠.٠٢ | - | - | - | - |
| الصدق | | ١ | ٠.٠٢ | - | - | - | - |
| العدل | | ١ | ٠.٠٢ | - | - | - | - |
| الفضيلة | | ١ | ٠.٠٢ | - | - | - | - |
| لوفاء | | ١ | ٠.٠٢ | - | - | - | - |
| الشجاعة | | ١ | ٠.٠٢ | - | - | - | - |
| الكويت | | ٥ | ٠.١١ | ٤٧ | ٢.٣٩ | ٨ | ٠.٧٤ |
| الوطن | | - | - | ١ | ٠.٠٥ | ٢ | ٠.١٩ |
| نعمة | | - | - | ١ | ٠.٠٥ | - | - |
| الخير | | - | - | ١ | ٠.٠٥ | - | - |
| المسكين | | - | - | ١ | ٠.٠٥ | - | - |
| التفكير | | - | - | ١ | ٠.٠٥ | - | - |

تشير البيانات الواردة في جدول (٩) إلى ما يلي :

- ١- لزيادة المطردة في عدد الكلمات عن الصفوف الثلاثة الأولى (الصف الأول ، والثاني ، والثالث) .
- ٢- زيادة المساحة المقررة للأناشيد حيث بلغت أربعة أناشيد تحوى فى مجموعها ٣٣٥ ، كلمة بزيادة مقدارها ٩٤ كلمة عن الصف الثالث . كما أن المساحة المقررة من كلمات هذه الأناشيد فى القسم الثانى تفوق القسم الأول بنسبة ٢ : ١ .

٣- زادت قائمة الكلمات ذات المرجعية الدينية المباشرة لتشمل تفصيل أركان الإسلام الخمسة وتأصيلها في نفوس الأبناء ، ولتمتكت لتشمل أخذ العبرة من الصحابة للكرام ، وتأكيد مبادئ إسلامية كريمة مثل الشورى والبر ، والإيمان .. الخ ، وإن كانت في القسم الثاني أكثر من الأول (١٨٨ في مقابل ٨١) (النسبة الحرجة ٣٧٦ وهي دالة عند مستوى ٠.٠١)

٤- تكرر الأمر نفسه في حالة الكلمات المتصلة بالدين ، فقد زادت في القسم الثاني عن الأول (٢٦٤ في مقابل ٢٦ - النسبة للحرجة ٨٧١ - دالة عند مستوى ٠.٠١)
٥- للجديد في الصف الرابع والحرص على تأكيد عدد من القيم ات الطابع الأخلاقي مثل : الفضيلة ، والحرية ، الوفاء ، الشجاعة ، وكفالة الفقراء ، والمساكين .
ويعرض الجدول رقم (١٠) ملخصاً للكلمات ات الدلالة : ات المرجعية الدينية المباشرة ، والمتصلة بالدين ات الطابع الأخلاقي وغير المتصلة بالدين (التي تحض على تجنب التقيح من الأعمال)

جدول (١٠) بين للكلمات ذات الدلالة على مستوى الكتب الأربعة المقررة

| المؤشرات / البيان | | الكتاب الأول (ن = ١٧٦٩) | | الكتاب الثاني (ن = ٨٢٧) | | الكتاب الثالث (ن = ٦٣٨٨) | | الكتاب الرابع (ن = ٧٤٦٨) | |
|---|--|------------------------------|-------|------------------------------|------|-------------------------------|------|-------------------------------|------|
| | | عدد | % | عدد | % | عدد | % | عدد | % |
| الكلمات ذات المرجعية الدينية المباشرة في كافة النصوص الواردة | | ١٣٧ | ٧.٧٤ | ٤٧ | ٥.٦٨ | ١٣٦ | ٢.١٣ | ٩٢ | ١.٢٣ |
| الكلمات ذات الصلة بالدين (ذات الطابع الأخلاقي) في كافة النصوص | | ١١٢ | ٦.٣٣ | - | - | ٣٣ | ٠.٥٢ | ٧٧ | ١.٠٣ |
| الكلمات التي تحض على تجنب التقيح من الأعمال في كافة النصوص | | - | - | - | - | ٣ | ٠.٠٥ | - | - |
| المجموع | | ٢٤٩ | ١٤.٨٠ | ٤٧ | ٥.٦٨ | ١٧٢ | ٢.٦٩ | ١٦٩ | ٢.٢٦ |

ويكتف الجدول عن تكثيف للكلمات ذات الدلالة في الصف الأول ، ثم تقل تدريجياً في الكتب التالية : ١٤٨٠ ، ٥٦٨ ، ٢٦٩ ، ٢٢٦ .

وبنظرة تحليلية لما ورد في الكتب الأربعة من قيم إيجابية نجد لفتنا من واضعي الأهداف على تأكيد القيم الدينية الأساسية بشكل عام بما يتفق أصلاً مع ما ورد في الوثائق التربوية ، وكذلك مجموعة القيم الأخلاقية المستمدة أصلاً من ديننا الحنيف ، بالإضافة إلى نسبة ضئيلة تحض الأطفال على تجنب القبيح من الأعمال .

وفي هذا السياق يذكر " بلوم " Blum أن القيم والأهداف يجب أن تتماشى مع لتصنيف العام للأهداف التربوية ، والذي يتسم بما يلي :

- ١- أنه ذو طبيعة هرمية ، إذ إن الأهداف الدنيا تكون أبسط الأهداف وأقلها تحقيداً ، كما أن تحقيقها يساعد على تحقيق الأهداف ذات المستوى التالي والأعد من المستوى الأول ، فقد ظل الحديث في الكتابين الأول والثاني مكثفاً حول للشهادتين وبقية أركان الإسلام ، ثم اتجه نحو القيم المرتبطة بكون المسلم مؤمناً وموحداً بالله .
- ٢- كما تميز هذا التصور المقدم في الكتب الأربعة بالتمسكه بالتربوي مع الاهتمام بتطوير المناهج الدراسية ، واختيار الخبرات التعليمية المناسبة .
- ٣- يتسم هذا التصور في التقديم بالاتساق المنطقي ، نظراً لإمكانية تقسيمه إلى أهداف فرعية أو قيم فرعية داخل القيمة الكبرى .
- ٤- يتفق هذا للتصور مع ما أسفرت عنه الدراسات لسيكولوجية في ميدان علم النفس التربوي بوجه عام (Gage & Berliner , 1984) .

التوصيات

- ١- إعادة النظر في كتب اللغة العربية المقررة على المرحلة الابتدائية ، بالشكل الذي يحدث نوعاً من التدرج في القيم المقدمة من الأيمن إلى الأصعب ، ليتماشى مع مطالب النمو في هذه المرحلة .
 - ٢- زيادة جرعة القيم التي تحض على الانتماء والمواطنة ، وبصفة خاصة في المجتمع الكويتي .
 - ٣- تبني موضوعات جديدة تحض الأطفال على تجنب كل ما هو سلبى من الأعمال والأفعال ، حيث أن نسبة هذه الموضوعات ضئيلة للغاية .
 - ٤- التركيز على القيم ذات الطابع المحسوس في بداية المرحلة ، على أن نكتزج لتصبح مجردة كلما تقدم الطفل في العمر .
 - ٥- الاستعانة بأهائلة مستمدة من واقع الحياة اليومية للطفل ، ليتماشى المقرر مع الفلسفة العلمية للمدرسة .
 - ٦- إعادة النظر في الكتب المدرسية كل فترة زمنية لتبني الجديد من القيم فيها التي تتفق مع التغيرات الحادثة في المجتمع وتكليف المؤلفين بذلك .
- ما تثيره هذه الدراسة من تساؤلات :
- يمكن إجراء دراسات تهدف إلى :

- أ - تحليل نصوص المقررات المختلفة في المرحلة الابتدائية للوقوف على القيم الموجهة بها ، وإيجاد صيغة لإحداث نوع من التكامل فيما بينها .
- ب - الكشف عن القيم الحياتية التي تشمل عليها الموضوعات المختلفة لكتيب اللغة العربية في المرحلة الابتدائية .
- ج - إجراء دراسات حول كتب اللغة العربية بالمرحلة المتوسطة للوقوف على القيم التي تحتويها ، ومدى اتفاق هذه القيم مع لتغيرات الحداثة في المجتمع .
- د - إجراء دراسة للمقارنة بين الأهداف الضمنية والصريحة على مستوى مقرر اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية ، ومدى تدرج هذه الأهداف .

المراجع :

- ١- الأهداف العامة لتدريس اللغة العربية في المرحلة الابتدائية ، وحدة المناهج ، وزارة للتربية ، ١٩٩٣ م.
- ٢- حامد زهران ، القيم السائدة والقيم المرغوبة في سلوك الشباب ، بحث ميداني في البيئة المصرية والبيئة السعودية ، مجلة الجمعية المصرية للدراسات النفسية ، القاهرة ، ١٩٨٤ م.
- ٣- رشدي طعيمة ، تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية ، دار الفكر العربي - القاهرة ، ١٩٩٠ م.
- ٤- رشدي طعيمة ، دليل عمل في إعداد المواد التعليمية في برامج تعليم العربية ، مكتبة المكرمة ، جامعة أم القرى ، ١٩٨٥ م.
- ٥- سلوى عبدالقالي ، القيم التربوية ، مركز تنمية للكتاب العربي ، الهيئة المصرية العامة للكتاب ، القاهرة ، ١٩٨٥ م.
- ٦- عبدالله عبدالرحمن الكندري وآخرون - مشكلات تدريسية وتربوية ، منشورات ذات السلاسل - الكويت ، ٢٠٠١ م.
- ٧- عدلة سيد رضا ، تلقى البرامج من الخارج ، رسالة ماجستير ، كلية الإعلام ، جامعة القاهرة ، ١٩٧٩ م (غير منشورة) .
- ٨- فوزية دياب ، القيم والمبادئ الاجتماعية ، بحث ميداني لبعض المبادئ الاجتماعية ، دار النهضة العربية ، بيروت ، ١٩٨٠ م.
- ٩- فيصل الرواي وآخرون - تطور الفكر التربوي الإسلامي - مكتبة الفلاح - الكويت - ٢٠٠٠ م.
- ١٠- محمد المأمون محمد علي - المدخل إلى المهارات التعليمية - مكتبة الفلاح - ٢٠٠١ م
- ١١- محمد صلاح الدين مجاور - تدريس اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية ، الجزء الأول - ط٣ - دار التلم - الكويت - ١٩٨٤ م.
- ١٢- المستقبل الثقافي في العالم الإسلامي من خلال وقائع المعاصر - الهلال العربية للطباعة والنشر - فارس - ١٩٩٥ م.
- ١٣- مصطفى المملاتي ، التشريع وحماية القيم التربوية ، الهيئة المصرية للكتاب ، القاهرة ، ١٩٨٥ م.

- ٢٤- مقمة ابن خلدون - تحقيق المكتب اللبناني للطباعة والنشر - بيروت - ١٩٧٠ م.
- ٢٥- النظام التربوي ، اللجنة التربوية للمنطقة عن اللجنة الاستشارية العليا للعمل على استكمال تطبيق احكام التربية الإسلامية ، الديوان الأميري - الكويت - فبراير ١٩٩٩ م.
- ٢٦- وثيقة أهداف المواد الدراسية بمراحل التعليم العام في دول الخليج (بعد التحليل) - مكتب التربية العربي لدول الخليج ، ٢٠٠ م.
- ٢٧- وثيقة أهداف وسياسات النظام التربوي ، اللجنة الاستشارية العليا ، ١٩٩٩ م.
- ٢٨- وثيقة الأهداف العامة للتربية في دولة الكويت ، وزارة للتربية ، ١٩٧٦ م.
- ٢٩- وثيقة الأهداف العامة للمقررات الدراسية ، وزارة للتربية ، ١٩٨٣ م.
- ٣٠- وثيقة الأهداف المرحلية (الابتدائي - المتوسط - الثانوي) وزارة التربية ، ١٩٨٣ م.
- 21- "Alami. A . Essa. "ON the American Public Opinion and the Palestine Proben "Beirut, Palestine Research Center, 1969.
- 22- Gage,N.L.& Berliner,D.C., " Educational Psychology , " London : PalAlto, 3 rd ed ., 1984.
- 23- Ferguson,G.A., "Statistical Anslysis in Psychology and Education " ,N.Y.: McGraw - Hill , 2 nd ed . , 1966.



السياسة التعليمية في المجتمعات العمرانية الجديدة

من منظور تخطيطي تنموي

إعداد د / حنان إسماعيل أحمد*

تقديم

يقول بن خلدون " العمران البشري لا بد له من سياسة ينتظم بها " (عبد الرحمن أبـن خلدون ، ١٩٧٨ ، ٣٨) ، والتعليم هو ركيزة لإحداث العمران البشري ، فكيف لا يكون له سياسة ينتظم بها حاله وتقدمه . ويمثل العنصر البشري أحد مكونات موارد التنمية ، وقد اصطلح - في التقارير السنوية لبرنامج الأمم المتحدة للتنمية - على أن التنمية البشرية هي توسيع نطاق الفرص أمام البشر " (برنامج الأمم المتحدة للتنمية ، ١٩٩٥ ، ١٥) . وهذا يتحقق عن طريق توسيع مجالات القدرات البشرية وتوظيفها على كل المستويات التي تتعلق بالتنمية تتمثل هذه القدرات في أن يعيش البشر حياة طويلة وصحية ، وأن يكونوا على إلمام بقدر طيب من المعرفة ، وأن تتيسر لهم الموارد الضرورية من أجل مستوى متواضع من المعيشة (ج . هـمليك ، ١٩٩٩ - ٢٠٠٠ ، ٢٤) .

ومن ناحية أخرى جاء مفهوم "الاستدامة" Sustainable ليكمل مفهوم التنمية البشرية، حيث جرى التأكيد على أهمية استمرارية عملية التنمية. والتعليم هو الأساس الذي تنهض عليه التنمية البشرية المستدامة ، والتي تعنى تطوير إمكانيات البشر إلى أقصى حد ممكن حتى يمكن أن يحققوا ما يسعون إليه من الإنجازات والتغوير الذاتي الكامل في المستقبل بما يضمن حياة أفضل للجميع (جوستافو لوبيز ، ٢٠٠٠ ، ٤٥) . ولعل صفة "البشرية" تعطى وزناً أعلى للثروات غير المادية والتضامن ، وهذا يشير إلى تحميل البشرية قدراً أكبر من المسؤولية تجاه البيئة . أما صفة "الاستدامة" فمن اللازم في المقام الأول فهمها بمعنى "فضل" أي أن هذه التنمية ينبغي أن تسمح للجميع ببلوغ مستوى حياة أكثر ارتفاعاً مع خفض الاستهلاك مما يؤكد أن التنمية البشرية المستدامة يجب أن تمتد في اتجاه التقدم المحرز بفضل تحسين نوعية الأنشطة البشرية كافة تجاه البيئة (ديورون وأخرون ، ١٩٩٩ ، ١٩٠) .

وبالنظر إلى التعليم التقليدي كما هو نجده أن يمكن من الالتزام بالتنمية المستدامة وتحديثها يؤكد أذى عدم وجود اهتمام بموضوعات الاستدامة من قبل وزارات التعليم إلى تهيمش التعليم البيئي من الجديدة السياسة التعليمية الرئيسية ، ولذلك فإن معظم الدول قد افتقرت إلى وجود خطة متلائمة مع التقدم في التعليم البيئي من مرحلة الحضانة حتى الجامعة ، ونتيجة لهذا ناشد برنامج للجنة الحكومية للأمم المتحدة للتنمية المستدامة (CSD) الكثير من الحكومات من أجل تنفيذها وشملت هذه المهام :-

أ -إعادة تقييم السياسات الوطنية للتعليم الرسمي من منظور التنمية المستدامة .

ب -إعادة توجيه النظم الحالية للتعليم الرسمي .

ج -تكمال التعليم من أجل استراتيجيات للتنمية المستدامة الوطنية.

مع التأكيد على أن للتنمية المستدامة مهمة معقدة ،وتتطلب مشاركات جديدة بين القطاع العام والخاص ،وبالنسبة للحكومات فإن التعليم من أجل الاستدامة يعتبر ذا اهتمام مباشر ،ليس فقط لوزارات التعليم ،ولكن لوزارات البيئة والتخطيط والزراعة والصحة ويعد ميزة من أجل المستقبل المستدام ،وهذا المفهوم يختلف عن المفهوم التقليدي للتعليم (جوستافو لوبيز ، ٢٠٠٠ ، ٤٢) . ومع تزايد الاهتمام بالتنمية الاقتصادية بنهاية هذا القرن ،اتجه العالم إجماعاً جديداً ألا وهو العمران الحضري ،واتضح أن الحضرة عملية مصاحبة للصنعة سواء في الدول النامية أو المتقدمة ،ووجود الصناعة في المدن والمناطق الحضرية يقلل من التكاليف ،وفسي نفس الوقت يحقق القرب من الأسواق ،مما يؤدي إلى زيادة في النسبة الاقتصادية . وإذا كان المنظور المستقبلي سره أن تصبح الهيمنة للحضر عام ٢٠٠٥ فإن غلبة الحضرة ستتحقق ،لذا كان العالم بعمامة يستشرف أن تصبح الهيمنة في عام ٢٠٠٥ للعمران الحضري فينتظر أن تتحقق هذه الهيمنة في العالم المتنامي في عام ٢٠١٥ (ريتشارد ديمتون ، ١٩٩٦ ، ١٣٥) . ومصر من بين الدول النامية التي شهدت استراتيجيات تنمية مكانية شاملة على مدى السنوات العشرين القائمة محورها الأساسي أربع خطط خمسية قادمة ، وتترجم في خريطة استثمارية لتضع في اعتبارها مختلف المعايير الاقتصادية والديمقراطية والاجتماعية . تهدف هذه الاستراتيجية إلى التنسيق بين عناصر التنمية الكافية بمراعاة الموارد المتاحة والممكنة في المناطق الواعدة على أرض مصر من خلال الاستغلال الأمثل لهذه الموارد ،كما تهدف إلى إيجاد عوامل جذب من أجل إعادة توزيع السكان بما يتسق وعناصر النمو بالمجتمعات . فمصر عليها

أن تطرح وراء ظهرها كل معارك القرن العشرين بخيرها وشرها وأن تعيى كل إمكاناتها وتتحرك على أوسع رقعة من خيرها المكاني ولا تدع أى معارك جانبية تشغلها عن هدفها الأسمى في القرن الجديد بكل متغيراته وتحولاته (مجلس الوزراء ١٩٩٦ ، ٩٠) .

لقد كانت جهود التنمية في الماضي تنحصر داخل الوادي القديم الضيق ، هذه الجهود لم تؤت كل ثمارها لعدة أسباب أهمها : ضيق المساحة ولزيادة السكانية المتلاحقة . أما الجهود الحالية والمستقبلية فقد هدفت إلى خلق مجتمع عمراني جديد يزخر بعمل تنموي شامل يمتد من التعدين والزراعة إلى الصناعة والسياحة ، في خطة متكاملة تزيد قدرة المواطن على تحقيق كفاية من الغذاء وتأمين مستقبله (وفاة احمد عبد الله ، ١٩٩٨ ، ١٧٩-٢١٦) . مما يفرض متطلبات وضروريات جديدة ، أهمها : البنية الأساسية وتحقيق التنمية الشاملة في هذه المجتمعات الجديدة ، ويقوم هذا على دور من أعظم الأدوار هو دور التعليم ، لذا فإن التخطيط الجيد للتعليم سيوفر أساساً هاماً للتنمية الشاملة لها ، ولن يتحقق ذلك إلا من خلال سياسة تعليمية جيدة يبنثق هدفها من الهدف العام لسياسة الدولة التعليمية وتعمل في ضوئها ، مركزة على البعد الاجتماعي عن طريق الالتزام بتعزيز فرص الانتفاع بتعليم جيد لجميع البشر ، وتمكينهم من بلوغ أرفع مستويات الصحة البدنية والعقلية ، وببذورها تعزيز دور الثقافة في عملية التنمية والحفاظ على الدعام الأساسية للتنمية مستدامة محورها الإنسان .

مشكلة البحث :-

يرتبط مستوى الأداء التنموي في مجالاته المختلفة بحالة قطاع التعليم إلى حد كبير . وفي إطار ما تقوم به مصر من نهضة تنموية عمرانية ، كان من الضروري تجاوب قطاع التعليم مع تلك النهضة ، باعتباره المصدر الذي يمد هذه المشروعات بالعالة الماهرة المدربة والمسلحة بالمعرفة التكنولوجية التي تطالع العالم كل يوم بالجديد .

ومنذ عام ١٩٥٢ سارت السياسة التعليمية بمصر في ثلاث مراحل ارتبطت بتطور الأبعاد الاقتصادية والاجتماعية والسياسية وهي : ١٩٥٢-١٩٥٦/١٩٥٧-١٩٦١/١٩٦١-١٩٧٠ (شبل بدران ، ١٩٩٦ ، ١٩١) . وفي هذا الصدد واجهت هذه السياسات تحديات داخلية-خارجية في الآونة الأخيرة ، بحيث تمثل للتحديات الداخلية في نمط النمو السكاني المتزايد و ما سترتب

عليه من أعباء مالية تؤثر على النفقات اللازمة لإقامة المباني و الفصول والتجهيزات و توفير العدد اللازم من المدرسين للمؤهلين ، ويظهر مشكلات بيئية جديدة كالاستخدام غير الرشيد ، ويؤيضاً تحدى التعليم للجميع ، ووضع التعليم كقضية أمن قومي ، والتمسك بالقيم ، وأخيراً تحدى التنمية العمرانية الصناعية والزراعية كمشروع توشكي جنوب الصعيد (وزارة التربية والتعليم ، ١٩٩١ - ١٩٩٨ ، ١٢) . في حين تمثل التحديات الخارجية في مواجهة المتغيرات العالمية كالثورة التكنولوجية الشاملة ، وإعادة الهيكلة الاقتصادية القوية والاعتماد على نظام الإنتاج الجديد القائم على الاستخدام المكثف للمعرفة (مانيول جواكيم ، ٢٠٠٠ ، ١٠٤ - ١٠٥) .

ولما كان الجنس البشري في التعليم مصدر قوة لا يمكن الاستغناء عنه لمواجهة تحديات المجتمع العمراني الجديد ، لذا أصبح على التعليم أن يعيد التفكير في سياسته من حيث البنى والسياسات وأنماطها التنظيمية واللائقراطية ، باعتبارها الأداة والوسيلة الأكثر فعالية لإحداث تنمية بشرية مستدامة ، وتعاظم تأثيرها في تحقيق الأهداف التنموية والأمنية والحضارية لهذه المجتمعات في إطار اقتصادي يمكن منظومة من القيم التنموية ، تسمح بتنظيم الاستفادة من قدرات المجتمع لمقابلة القرن الجديد ، وترسيخ لثراء الإنسان للوطن .

من هنا جاء التفكير في دراسة السياسة التعليمية خاصة في مرحلة التعليم قبل الجامعي للمجتمعات الجديدة من منظور تخطيطي تنموي ، على أن تتم المعالجة من خلال الإجابة على التساؤلات التالية :-

١- ما الإطار الفكري للسياسة التعليمية ، وأهم التحديات التي تواجهها في مصر ؟

٢- كيف يمكن اتخاذ التنمية البشرية كمدخل للتخطيط للتنمية المجتمعية ؟

٣- ما أهم دوافع استراتيجية تنمية المجتمعات الجديدة ؟

٤- ما الملامح الأساسية لتخطيط السياسة التعليمية بالمجتمعات الجديدة ؟

٥- ما التصور المقترح لأليات تفعيل السياسة التعليمية بالمجتمعات الجديدة ؟

منهج البحث :-

١- المنهج الوصفي :-

للبحوث الوصفية تريد من فهم الظواهر التربوية ، لأنها تحصل على حقائق دقيقة عن الظروف القائمة ، وتوضح علاقات هامة بين الظواهر الجارية وتفسر معنى البيانات ، وتمد المربين بمعلومات عملية وسريعة الفائدة (فان دالين ، ١٩٩٠ ، ٣١٣) . ويتم استخدام المنهج الوصفي في البحث من خلال تحليل أدبيات الفكر التربوي حول مفهوم السياسة التعليمية ووصف العلاقات المتبادلة بين التنمية البشرية والإقليمية .

٢-منهج الاستدلال المستقبلي Method of Prospective Deduction

ويعتمد على استشراف صورة ممكنة للمستقبل وبناء نظرة كلية تستطيع أن ترشد هذا المستقبل ، وتستطيع أن تكون منطقاً لسياسات اجتماعية مستمدة من ضرورات ذلك المستقبل ، والمستقبلية تستهدف وضع تصورات وبدائل تساعد صانعي القرار (٧١ مصطفى عيد القادر ، ١٩٩٠ ، ٧١ - ١٠٧) . ويتم استخدامه في البحث للتوصل إلى رؤى مستقبلية لآليات تفعيل السياسة التعليمية بالمجتمعات الجديدة لتحقيق أهدافها التنموية من أجل مواجهة تحديات القرن الجديد .

مصطلحات البحث :-

السياسة التعليمية:

تحدد السياسة التعليمية بأنها المبادئ والأسس والمعايير والقرارات التي توجه العملية التعليمية ، ويتطلب تنفيذها وضع الاستراتيجيات والمخطط اللازمة (وزارة التربية والتعليم ، ١٩٩١ - ١٩٩٨ ، ١١) .
المجتمع العمراني الجديد :-

يعنى بأنه وحدة لبيولوجية اقتصادية اجتماعية يقوم تنظيمها الاجتماعي على تقسيم العمل ، ويتصف بنمطين من التفاعل الاجتماعي هما التفاعل الاجتماعي المخطط والتفاعل الاجتماعي التلقائي (اعتماد محمد علام ، ١٩٩٨ ، ١٢٦ - ١٢٧) .

الهيكل التنظيمي للبحث :-

اتساقاً مع المنهج المتبع في البحث ، يسير البحث وفقاً للخطوات التالية

أولاً : الإطار الفكري للسياسة التعليمية .

ثانياً : التنمية البشرية كمدخل لتخطيط التنمية المجتمعية .

ثالثاً : أهم دوافع استراتيجيات تنمية المجتمعات الجديدة .

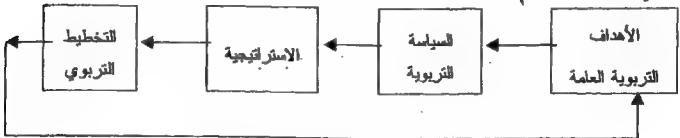
رابعاً : الملامح الأساسية لتخطيط السياسة التعليمية بالمجتمعات الجديدة .

خامسا : وضع تصور لآليات تفعيل السياسة التعليمية بالمجتمعات الجديدة .

أ. الإطار الفكري للسياسة التعليمية .

السياسة policy في منوالها العام تعني مجموعة القرارات الكلية ، والأفعال التي تقوم بها الدولة ، بهدف تحقيق أهداف محددة عن طريق أدوات (البنى) متاحة ، وقد تكون السياسة اقتصادية أو اجتماعية أو قطاعية ، أو لمتغير واحد مثل السياسة التعليمية ، إلا أن الفرق يظل كبيراً بين سياسة المشروعات العامة ، وسياسة المشروعات التعليمية ، وهو فرق يعود إلى طبيعة هذه السياسة ذاتها ، وكونها شيئاً لا يتم في المطلق ، وإنما يتم في إطار زمان ومكان وألوان نشاط وأهداف يراودها أن تتحقق ، مما حول هذه السياسة للتعليمية إلى عملية ليولوجية نشطة ، بكونها تتعامل مع الإنسان الذي يعد لحيمة عبء الحياة (حامد عمار ، ١٩٩٩ ، ٤٠) .

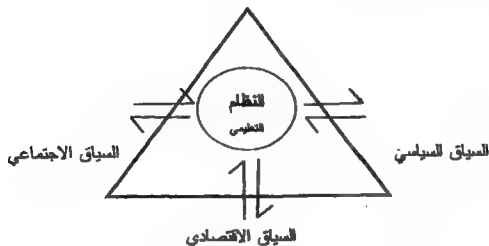
وتستخدم السياسة بوصفها برنامج تنفيذية أو قرارات أو عرضاً للمقاصد ، أو تعبيراً عن المخرجات ، ويلزم تنفيذها وضع استراتيجيات - ونعني بها - الجهد المبذول من أجل الاختيار بين السبل والطرق المتعددة لبلوغ الأغراض التربوية أو تحقيقها (Trow , M. , 1990 , 607-696) . والاستراتيجية بهذا المعنى تتضمن صياغة البدائل والاختيارات لتحقيق مجموعة مختارة من الأهداف ، وبذلك تكون وظيفة الاستراتيجية تحويل السياسة إلى مجموعة من القرارات المشروطة بظروف الزمان والمكان ، بالإضافة إلى كونها تحدد الممار الذي يجب اتباعه لتحقيق هذه السياسة كما يلي (محمد متولسي غلينة ، ١٩٩٦ ، ١٩٨) :



شكل رقم (١) مسار استراتيجية السياسة التعليمية

وإذا كانت السياسة التعليمية مبادئ وأهدافاً ، فهي تستخدم نظاماً محدداً للقيم بمستوياته المختلفة ، وتحليلها بنون أحكام قيمية لا يقدم حلولاً للمشكلات التعليمية ، وبالنظر إلى السياسة التعليمية من خلال نظرة كلية ، نجدها تمثل المستويات العلمية والمهارية والخبرات التي يجب أن تتوفر في كل من ينهي تعليمه بإحدى المراحل التعليمية ، إلى جانب ما تحتاجه من إمكانيات مادية وبشرية حتى تفي كل ما تتطلبه خطط التنمية الاقتصادية والاجتماعية (شبل بدران ، ١٩٩٦ ، ١٩١) .

وترى تلك النظرة الكلية أن طبيعة ونوعية السياسة التعليمية تتحدد من خلال الدائرة المحيطة بها - أي مجتمعها - والمتمثلة في السياقات السياسية والاقتصادية والاجتماعية ، من حيث أهدافها وكيفية صياغتها وتنفيذها ، ويتضمن هذا مبادئ وقيماً واتجاهات وآليات تسهم في تقديم مؤشرات تعطي ملامح لاساسية للسياسة التعليمية المنبثقة منها ، كما أنها تؤثر تأثيراً مباشراً على الأهداف المتوقعة منها ، وهذا ما يوضحه الشكل التالي رقم (٢)



شكل رقم (٢) العلاقة بين النظام التعليمي والسياقات المجتمعية

(إيهاب السيد محمد إمام ، ١٩٩٤ ، ٢٦)

أ . السياق الاجتماعي :

ويؤكد هذا السياق على وجود علاقة بين التربية والبنية الاجتماعية ، وأنه لا يمكن تحليل ثبات المجتمع أو تغييره دون اختبار لنظامه التعليمي ، وبالتالي يمكن فحص النظام التعليمي من خلال البنية الاجتماعية (إيهاب السيد محمد إمام ، ١٩٩٤ ، ٣٨) . وإذا كان للبنية الاجتماعية تأثير على التعليم ، فإن للتعليم بدوره يؤثر على البنية الاجتماعية ، حيث يقوم بإعادة العلاقات الاجتماعية السائدة في المجتمع بواسطة المنهج الخفي وآلياته ، داخل المدرسة عن طريق المناهج المقدمة ، وطرق التدريس والعلاقات الاجتماعية داخل المدرسة والتشعب والتفريع .

ب . السياق الاقتصادي :

على الرغم من تعدد النظريات التي تتناول العلاقة بين السياق الاقتصادي والتربية وتنوعها واختلافها فيما بينها ، إلا أن بعض هذه النظريات تؤكد على أن التعليم هو المسؤول عن إعداد

المهارات البشرية المطلوبة للعملية الإنتاجية ، وكلما ازداد التقدم التقني والصناعي بالمجتمع ازداد الطلب على المهارات المرتفعة نسبياً (Jorgenson , D., W., and Fraumeni , B., M., 1987 , 34-44). وكذلك تتطلب التنمية الاقتصادية وطبيعة المجتمع السياسية والاجتماعية ، نوع التعليم المكافئ لها والمحقق لأغراضها ، حيث زاد الاعتقاد بأن تعليم الإنسان يسهل مهاراته وقدراته ، ويكسبه عدداً من الصفات ومنابع القوة البشرية ، بما يفيد في حاضره ومستقبله ، بشكل يفوق ما أنفق عليه من وقت وجهد ، وبذلك يصبح التعليم عملة عرض وطلب مشابه تماماً لما يحدث في السوق والائتمار (Collides , F., 1987 , 345).

ج . السياق السياسي:

ويقصد بالسياق السياسي هذا النظام السياسي أو فلسفته وتوجيهاته وبنيته وثقافته السياسية بما يمثل من تأثير وتأثر بالتعليم ، وتختلف التأثيرات بين النظم السياسية المختلفة من حيث السيطرة الحكومية . فالسياسة في الحقل التربوي ترتبط — كما في أي حقل آخر — بالسلطة ، وتترجم بقوانين ومراسيم وأنظمة وبرامج وتعليمات ، كما أنها مدفوعة ومنظمة وفق تسلسلية هرمية ، وتطبق أي سياسة يفترض وجود مواطنين بشكل عام ، بالإضافة إلى أساتذة وإداريين بشكل خاص .

وتظهر فلسفة النظام السياسي على محتوى المناهج ، والتي تصاغ لخدمة الفلسفة السياسية السائدة ، وعند حدوث تغيرات طارئة على توجيهات النظام السياسي خاصة في الدول النامية ، تتأثر المناهج وتأخذ الخط السياسي الجديد . كما تشتمل أهداف السياسة التعليمية من الفكر السياسي السائد . فهي تعبر عن الأغراض السياسية التي تؤكد على النظام السياسي ، وتؤثر كذلك على نمط الإدارة التعليمية والتي تعد مرآة معبرة عنه . وبالنسبة للتمويل سواء أكان ذا مصادر داخلية أو خارجية يرتبط بتوجيهات النظام السياسي للمجتمع (لويس لوغرمان ، ١٩٩١ ، ٩) .

مما سبق تتضح ملامح التأثير والتأثر بين السياسة التعليمية والمجتمع الذي توجد فيه وتعمل من أجله ، ولعل ما شهدته مصر من صدور عدة وثائق تحمل ملامح سياسات تعبر عن روح الفترة التي ظهرت فيها لتؤكد ذلك ، فعلى سبيل المثال أوصى أخيراً المؤتمر العربي الإقليمي حول التعليم للجميع المنعقد في القاهرة (المؤتمر العربي الإقليمي حول التعليم للجميع ، ١٩٩١ ، ١١٩) ، باعتماد وثيقة التعليم للجميع في الدول العربية ، والتزام متجدد كإطار عربي للعمل من أجل تأمين

حاجات التعليم الأساسية في الأعوام ٢٠٠٠ - ٢٠١٠ ، وهذا من منطلق أن التعليم مفتاح التنمية البشرية المستدامة وأساس الوجود المستدير فحضارة اليوم تواجه سؤالا محوريا ذا شقين :

الشق الأول : كيف يتكيف إنسان هذا العصر مع متغيرات حاضره ومستقبله أملا فسي حياة أكثر ثراء وانسجاماً ؟

الشق الثاني : كيف يحسن المجتمع الإنساني استغلال موارده البشرية لحل مشكلاته التي تتزايد باطراد (نبيل علي ، ٢٠٠١ ، ٢٩٤) .

لهذا استهدفت السياسة التعليمية الجديدة ، توفير التعليم للجميع بصورة متكافئة باعتباره خدمة اجتماعية إلزامية يجب توفيرها لجميع الأفراد . وحقاً من حقوقهم الأساسية ، وشرطاً أيضاً من شروط تحسين نوعية الحياة (المؤتمر العربي الإقليمي حول التعليم للجميع ، ١٤٢١ ، ١٢٠) . كما ارتبط نجاح هذه السياسة الجديدة في إحداث النقلة النوعية لعصر المعلومات ، بمدى نجاح المجتمع الإنساني على الصعيد التربوي .

وهناك شبه اتفاق على ثلاث غايات رئيسية لا بد أن تستهدف السياسة التعليمية في كل عصر وهي :

— إكساب المعرفة .

— التكيف مع المجتمع .

— تنمية الذات والقدرات الشخصية .

وقد أضاف عصر المعلومات بعداً تربوياً رابعاً ، وهو ضرورة إعداد إنسان العصر لمواجهة متطلبات الحياة في ظل العولمة ، وهي الغايات الأربع التي لا تختلف كثيراً عن تلك التي وردت في تقرير اليونسكو (عبد الله عبد الدائم ، ١٩٩١ ، ٢٢٢) والتي صيغت على الوجه التالي :

— تعلم لتعرف .

— تعلم لتعمل .

— تعلم لتكون .

— تعلم لتشارك الآخرين .

وعلى ذلك فإن السياسة التعليمية الجديدة تواجه موقفاً صعباً ، حيث أصبح لزاماً عليها أن تجدد رؤيتها الفلسفية لمواجهة المتغير المعلوماتي في غياب فلسفة اجتماعية عربية ، وتصور الوعي العام في إدراك الجوانب التربوية الحديدة لظاهرة المعلومات وعولمتها . ومن الواضح أن سمات مجتمع المعلومات وتوجيهاته ، أبعد ما تكون عن التحديد ، وقد أصبحت عملية التنبؤ صعبة للغاية ، إن لم تكن شبه مستحيلة ، فواقع المجتمع ومستقبله رهن بما تدخره العقول من أفكار وما تصبر إليه هم البشر من أفعال (Eagan and Kicram , 1997 , 26) .

إزاء هذا الوضع الغامض والمعقد ، يمكن تصور بعض التحولات التي واجهت وتواجه السياسة التعليمية في مصر كالتالي :

١ — تحولات تكنولوجيا :

تواجه المجتمعات في بداية القرن الواحد والعشرين سلسلة من التحولات المتداخلة واسعة النطاق وعميقة التأثير ، وأحد هذه التحولات يرتبط بظهور التكنولوجيا الجديدة للمعلومات والاتصالات وانتشارها السريع في كافة مجالات الحياة لتلغي حدود الدول وتقيم مجتمعاً كونياً متصلاً دون فواصل زمنية وجغرافية (ريتشارد دسرتن ، ١٩٩٦ ، ١٥٥) ، وقد يطلق على هذا العصر الهندسة الوراثية الحيوية فيما يعرف بثورة التاءات الثلاثة (R , S , 3) وهي التكاثر Replication والتوليف Recombination والتصحيح Repair ، ولا شك أن هذه الثورة التكنولوجية تعتمد أساساً على العقل البشري والإلكترونيات الدقيقة ، والذكاء الصناعي وتوليد المعلومات حول كل شئون الأفراد والمجتمعات والطبيعة واختزان هذه المعلومات واستردادها وتوصيلها بسرعة متناهية . فالعقل البشري ليس القوة العضلية أو الميكانيكية ، بل هو العماد الأول لهذه الثورة ، ويمثل طاقة متجددة لا تنضب ، لذا ففي ظل التحولات التكنولوجية لن نحتاج إلى جيوش تقليدية لتأمين المواد الخام في الأسواق ، ومن ثم لم تكن حكراً للمجتمعات الكبيرة ، بل إنها ثورة يمكن لأي دولة أن تخوض غمارها إذا ما أصنعت إعداد أبنائها (ديلور واخرون ، ١٩٩٩ ، ١٦) .

وطبقاً لمنظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (OECD) فإنه من المتوقع أن تحدث الثورة التكنولوجية في المعلومات والاتصالات تحولات في العلاقات الاجتماعية والاقتصادية القائمة خاصة في الهيكل الصناعية بقدر ما حولت الثورات الصناعية المجتمعات الزراعية من قبل (7 , 1997 , OECD).

ولاشك أن استخدام التكنولوجيا المتقدمة بالمجتمعات الجديدة بعيد من أساسيات التنمية الشاملة المأمولة نظراً لما ستحدثه من وفرة في الغذاء والكساء وتحسين الحاجات الأساسية في الصحة والنقل والتعليم والإسكان ، بمعنى تسهيل العقبات التي تقابل التنمية ، مما يتطلب إعداد أفراد على دراية كافية بأن التعليم أصبح مستمراً ، وأن مهاراته الأساسية هي تعلم كيف نتعلم ، أفراداً قادرين على حل المشكلات بطريقة مستقلة بصق وفهم ، وأن يؤدوا عملهم بأسلوب مقنن بما يناسب العصر (ديفيد ولسمون ، ٢٠٠١ ، ٢٧) .

٢ . تحولات التصنيعية :

إذا كانت الثورة الصناعية قد أدت إلى نمو الصناعة بشكل لم يسبق له مثيل ، وظاهر الإنتاج كثيف العمال ، كثيف الإنتاجية ، إنتاج الوفرة Mass Production ، إنتاج السلع والآلات ، فإن المحاور الأساسية للإنتاج — رأس المال ، اليد العاملة ، الأرض ، المواد الخام — ظلت كما هي لم تتأثر إلا بطريقة كمية يمكن حسابها ، أما في إطار الموجة الثالثة ، فلن هذه العوامل قد تغيرت بشكل جذري حيث انتقلنا إلى إنتاج كثيف العمال ، كثيف المعرفة ، انتقلنا من إنتاج الوفرة إلى إنتاج السرعة ، أصبحت السمة المميزة للإنتاج اعتماده على تكنولوجيا قوة العقل .. Technology Brain Power ، وأصبح المحرك الأساسي للإنتاج هو المستهلك وليس المنتج .

ويشهد عالم الموجة الثالثة تحولات كيفية للنظام الاقتصادي العالمي ، منها قيام السوق الأوربية وتوقع تكتلات اقتصادية لدول شرق آسيا والمحيط الهادي . ولقد تعاضد اهتمام كثير من الدول بالتكتلات الاقتصادية والسياسية والإقليمية من أجل تحقيق مزيد من المزايا لأعضاء كل تكتل (حسين كامل بهاء الدين ، ١٩٩٩ ، ٣٤) .

كما أفرزت ثقافية الجات تحدياً أساسياً يتمثل في زيادة حدة المنافسة علي المستوى السوق العالمي والمحلي وتحولت للشركات مثل فورد ، وكوداك الأمريكية ، وميوليتا اليابانية من التنافس إلي التحالف في مجالات إنشاء المشروعات الجديدة المشتركة وتطوير المنتجات وفي التسويق ، وللجأت أثرها علي التعليم باعتبارها أساساً لحرية التجارة ، حرية تبادل الإنتاج والتنافس العالمي والمتمثل في جودة المنتج الذي سينتجه للتعليم ، ولابد أن يكون هذا المنتج قابلاً للانتقال قابلاً للتعاون معه ، في هذه الحالة فإن الجات الاقتصادي له جانب اقتصادي وأيضاً جانب سياسي واجتماعي (فؤاد أبو حطب ، ١٩٩٥ ، ٣٤) .

ومن أجل محافظة المجتمع الجديد علي البقاء والنمو ، فإنه سوف يسلك المسلك العلمي والتفكير العقلاني ، وبالتالي سوف يكون للتعليم الدور الهام في عملية التنمية البشرية المتفاعلة والفعالة والذي يمكنها من التكيف والبقاء مع هذه البيئة التنافسية ، من خلال تسليحها بأسلحة تفكيرية مثل التصميم الجيد للمنتج والتنفيذ الجيد للتصميم ، والابتكار والتطوير المستمر ، سواء أكان هذا الابتكار في تصميم المصنع أم تصميم العملية الإنتاجية أم استراتيجيات السوق ويتحقق هذا باستخدام نظم استثمار في البشر فعالة تنتج وعاء بشرياً ضخماً لفرز الحد الأدنى المطلوب من العلماء والمبدعين والخبراء ، ممن هم قادرين علي الابتكار والتحسين والإبداع .

٣- تحولات اجتماعية :

عندما تتجرد المجتمعات من ذاتها ، تصبح مؤهلة لاكتساب هوية جديدة أكثر اتساعاً وأوسع مدي . والهوية القومية ليست مجرد اتفاق بين مجموعة من البشر علي اللغة أو الدين أو الثقافة أو الأصل أو وجودهم علي أرض واحدة وليس لأنهم يعيشون حياتهم المشتركة علي هذه الأسس أو حتى شعورهم بهذه الروابط المشتركة . ولكن الشعور بالانتماء يجب أن ينمى حتى يتمرغ كشعور جماعي بالانتماء والهوية ، وتلبغ المواقف المشتركة ، والكفاح المشترك ومعارك النضال دوراً هاماً في تغذية هذا الشعور وترسيخه (محسن احمد الخضري ، ٢٠٠٠ ، ٢٤) .

وبفعل الموجة لثلاثة اتجاهات المجتمعات إلي كونية جديدة بقوة دافعة ذات أبعاد متعددة تحرص علي التكيف والتوافق ، من خلال جذب وعي البشرية وإيرادتها لصالح قومي عظمي مهيمنة علي الوعي (سعد الدين إبراهيم ، ١٩٩٢ ، ١٦) ، مما أدى إلي تحول فعال وملمس

من الناحية الاجتماعية، وإيجاد مرحلة عم إستقرار اجتماعي ، كما تنبأ بذلك الكاتب المستقبلي " توفلر" Tofler في كتابيه ذاتي للصيت "صدمة المستقبل" و "الموجة الثالثة" مخبراً أن التغيير الاجتماعي لن يقتصر علي من يشاركون ويصنعون الثورة التكنولوجية الثالثة ، لكن سيشمل كل شعوب الأرض ، بما في ذلك المتخلفون من هذه الشعوب . ويتطلب هذا التغيير الاجتماعي المتسارع من الفرد والمجتمع أن يكونا سريعي التكيف والتأقلم من كل تبدل وإلا دهما هذا التغيير ، وبهذا يقع العبء علي عاتق نظام تربوي مبدع ، يهدف إلي إعادة التهيئة والتكيف ويرسي قواعد دائمة لمجتمع عالمي إنساني جديد بالغ الاتساع ، يستوعب كل البشر دون فوارق أو عنصرية ، مجتمع جدير بالإنسان أن يحيا به (حسين كامل بهاء الدين ، ١٩٩٩ ، ٣٠) .

٤ - تحولات سياسية :

ويمثل هذا الجانب التحول الديمقراطي ، وهو جانب دفعت من أجله شعوب العالم باختلاف نماذجها ثمناً غالياً من دماء أبنائها . فالتحول الديمقراطي لم يعد مجرد استجابة لمطالب فئات ، وطبقات جديدة ترغب في المشاركة السياسية والمشاركة في صنع القرار ، ولكن هذا التحول أصبح ضرورة لتحقيق الثورة التكنولوجية ، ولتحقيق الوحدة والتكامل بين أقطار الأمة (محسن أحمد الخضري ، ٢٠٠٠ ، ٢١) .

فكما رأينا ، تعتمد الثورة التكنولوجية علي عقول البشر ، ولأن تعمل هذه العقول بقوتها الكاملة إلا في ظل هامش واسع من الحرية ، فبينما كان يمكن تجنيد البشر أيديهم وعضلاتهم بما تستلزمه الثورة الصناعية الأولى حتى مع غياب الحرية ، كاد يكون في ظل الموجة الثالثة من المستقبل استنفاد عقول البشر لملاكتهم الخلاقة والمبدعة إلا في ظل ممارسة لحرية الفكر والعقيدة والانتخاب وحرية إتاحة المعلومات والقيانات ، حرية الارتقاء بالأمية الإنسان ، مع التأكيد علي تنمية الشعور والإحساس بين البشر بأنهم إنسا نبون ، وبحكم هذه الإنسانية يتعين أن يتوفر حدود دنيا من الحقوق .

وفي ضوء هذه التحولات ، تحدثت الخطوط العريضة للسياسات التعليمية الجديدة والتي تتمثل فيما يلي :

أ - تحديد سياسة التعليم الواعية في إطار ديمقراطي :

— فهي السياسة المتواصلة المتأنية ، التي تستخدم الأسلوب العلمي ، وتسلك الأساليب الديموقراطية .

— هي التي تعبر بصدق عن المتطلبات الحقيقية لشعب مصر ، مواجهة للتحديات العالمية .

— هي التي تتحرك بسرعة لتلحق بركب ثورة المعلومات والتكنولوجيا .

ب — عدم المصالح بمبدأ تكافؤ الفرص التعليمية :

حيث استقر هذا المبدأ في الدساتير المصرية بدءاً من دستور ١٩٢٣ م حتى الدستور الدائم لعام ١٩٧١ م . ومن ثم فإن أي تغيير في السياسة التعليمية لا يجب أن يمس مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية والذي أصبح أحد مكاسب الشعب المصري .

ج — التعليم قضية أمن قومي :

إذا كان التعليم قد ظل لقرات طويلة يعالج علي أنه قضية خدمات ، فإن الأمر قد اختلف اليوم حيث يشكل أساساً للأمن القومي في المجالات الأساسية والاقتصادية والعسكرية ، لأن الأمن القومي في أبسط معانيه هو مجموعة القرارات والأنظمة التي تكفل للمواطن الأمن — من كل ما يواجهه من أخطار منظورة أو محتملة ، يمكن أن تهدد استقراره وسلامة أراضيه ، ولعل هذا مرهون بالتعليم (وزارة للتربية والتعليم ، ١٩٩١-١٩٩٨ ، ١٦) .

د — للتعليم استثمار :

فالتعليم قضية لمة ، وعليه يلزم أن يحصل على الاستثمار اللازم ، ولا يجب اعتباره في إطار الخدمات ، إنما هو في إطار الاستثمار في القوي البشرية التي هي أعلى أنواع الاستثمار ، وعليه يكون لتمويل التعليم مصدران :

أولهما : مصدر توفره للدولة في الميزانية العامة .

ثانيهما : الجهود الذاتية للقادرين ورجال الأعمال الذين يجب أن يعملوا الاستثمار في

التعليم على أنه قضية مصيرية ، وليس قضية إسمانية أو خيرية فحسب .

هـ — إدخال التكنولوجيا المتطورة وترسيخها :

من الاستجابات الواضحة للثورة للتكنولوجية ، الاهتمام بالتكنولوجيا المتطورة والاستفادة منها في مجال التعليم ، حيث تسمح في توصيل العلم والمعرفة لكل من يرغب — كما أن التدريب على الكمبيوتر واكتساب المهارات الجديدة بعد أحد ملامح السياسة التعليمية الجديدة .

ز — إتاحة فرصة المشاركة لقطاع الأعمال :

لا تقتصر التغيرات على المجال التكنولوجي وحده ، بل تمتد أيضاً إلى المجال الاقتصادي ، حيث يعتبر الاتجاه إلى اقتصاديات السوق ، وإتاحة الفرص لقطاع الأعمال والقطاع الخاص بالمشاركة في التنمية المجتمعية ، خطوات أساسية تتأكد ملامحها في مجال التعليم من خلال الاستفادة بإمكانات تلك القطاعات في إنشاء المدارس المتطورة وزيادة فرص القبول لأمم الطلاب ، فمن لديهم القدرة على تحمل نفقات التعليم للخاص .

ح - الاستفادة من الخبرات العالمية :

في إطار التعاون الدولي وما تقدمه الهيئات والمنظمات العالمية من خبرات في تطوير التعليم من حيث المباني والمناهج وإعداد المعلم وتدريبه ، ويمكن الاستفادة من هذه المجالات في إصلاح التعليم (وزارة التربية والتعليم ، ١٩٩١-١٩٩٨ ، ١٨) .

هذا ، وبعد استعراض مفهوم السياسة التعليمية وأهم التحديات التي تواجهها ، ينتقل الحديث الي جانبي السياسة ويمثلان في :

الأول : هدف مطلوب الوصول إليه أو تحقيقه ، وتطرح الاجتهادات العلمية منهجاً أساسياً عند تحديد أهداف السياسة - أياً كانت - وهو منهج الأهداف الصريحة محدداً أهدافاً عامة تتمثل في :

أ - تحقيق نمو كمي لموجهة للطلب الاجتماعي المتزايد على التعليم .

ب - تحقيق تغير كيمي (نوعي) في بنية منظومة التعليم جميعها .

الثاني : أداة أو آلية لتنفيذ السياسة وتحقيق هدفها ، وهو من الموضوعات التي لم تحظ بعناية كبيرة لدى واضعي السياسة ، وتشير كثير من الدراسات التقييمية إلى أن فشل كثير من السياسات في تحقيق أهدافها كان سببه عدم كفاية الأدوات وقصور الآليات اللازمة للتنفيذ الجيد . . والأداة هي لب تعريف السياسة أو أساسه ، فالسياسة دون أداة ليست سياسة ، وقد عرفها بيننت Bent Hensen (سيد عيد المقصود ، ١٩٧٧ ، ٤٢) بأنها بلا مبرر ، حيث يمكن ضبطها ومراقبتها إدارياً بواسطة الدولة بما لها من سيادة ، وهناك قاعدة عامة في استخدام الأدوات هي أن " عدد الأدوات التي يجب استخدامها في تنفيذ السياسة يجب أن يكون مساوياً على الأقل لعدد الأهداف المطلوب تحقيقها ، حتى يمكن تحقيق هذه الأهداف بالكامل ، وتصل درجة نجاح السياسة إلى أعلى ما يمكن كلما زاد عدد الأدوات عن عدد الأهداف " .

ويتوافر عدد كبير من الأدوات لدى السلطات الرسمية صانعة السياسة في الدولة وقد توصلت إحدى الدراسات إلى التصنيف التالي لهذه الأدوات (سيد عبد المقصود ، ١٩٧٧ ، ٤٧) :

١ - أدوات اقتصادية :

أن تحقيق النمو الاقتصادي والتنمية في أي قطاع من قطاعات النشاط الاقتصادي والاجتماعي في الدولة يتطلب تمويلاً أو استثماراً . وهو ما يطلق عليه بالأداة الاقتصادية فهذه التمويل لا يتمكن صانع السياسة من تنفيذها ، وتحقيق الأهداف المحددة لها ، ومن الأدوات الاقتصادية ، الاستثمار العام / الخاص ، الإعانات المالية ، القروض ، الضرائب .

٢ - أدوات إدارية وتنظيمية :

وهي تشكل الهيكل التنظيمي المؤسس للسلطة لتسهيل تشغيل مجموعة الأدوات الاقتصادية بكفاءة وضمان الأداء الرشيد والتشغيل الفعال لتحقيق أهدافها ، ومن أهم الأدوات الإدارية : - الهيكل التنظيمي للقطاع أو المؤسسة .

- درجة المركزية واللامركزية في اتخاذ القرار .

- مدى استخدام نظم المعلومات في صنع السياسات .

- مدى توفر الكوادر الفنية المدربة .

٣ - أدوات اجتماعية :

تهتم هذه المجموعة من الأدوات بتكوين رأى عام يتبنى السياسة ويختصها ويسهم في توفير أدواتها وتحقيق أهدافها ، ومن أدوات هذه المجموعة .

- الالتزام السياسي .

- تبني فلسفة تعليمية واضحة .

- المشاركة الشعبية على اختلاف مستوياتها .

ولما كانت السياسة التعليمية الجديدة تستهدف التنمية المجتمعية مؤكدة على تنمية البشر ، فمن خلال الارتقاء بالإنسان الذي هو غايتها ، والمحمور الذي ينبغي أن تركز حوله كل استراتيجية . فقد ترتب

على ذلك اعتبار العنصر البشري هو موضوع للتنمية ، وكذلك إعطاء اهتمام خاص بالأبعاد الاجتماعية والثقافية للمجتمع الجديد ، إضافة إلى الأبعاد الاقتصادية التي درجنا التركيز عليها . ولعل هذا ما تركز عليه النقطة التالية من البحث .

ثانياً : التنمية البشرية كمدخل لتخطيط التنمية المجتمعية :

عند استعراض الأطر التي شكلت الفكر التنموي ، السائد ، ومدى ملاءمته لأهداف التقدم التي نسعى للوصول إليها ، نلاحظ أن الاقتصاد التقليدي لم يأخذ في الاعتبار العوامل غير الاقتصادية للتقدم في حساب سياسات التنمية ، فحصر الإنسان - على سبيل المثال - لا يمكن أن يقاس بالناتج الإجمالي القومي ، فالتابع يمكن أن يرتفع بسرعة في رأي أهل الإحصاء ، ولكن الأهم هو شعور المواطن بأنار هذا الارتفاع (مركز دراسات الوحدة العربية ، ١٩٩٥ ، ٨١-١٠٧) . " وإذا كان الإنسان المعاصر هو محور التنمية التي تستهدف تنمية طاقاته واستمتاعه بحقوقه ، فإن الإنسان في الوقت ذاته هو فاعل التنمية ، ومنظمها ، ومالكها ، ومطورها ، ومجدها ، ومبدع سياسات وإجراءات بديلة في تغيير نمط تلك التنمية وهكذا يكون الإنسان هدفاً ووسيلة لجهود التنمية وسياستها ، فهي تنمية الإنسان لذاته المطلقة ، ومن أجله ، ومن خلاله " (حامد عمار ، ١٩٩٨ ، ١٦) .

وللتنمية البشرية جانبان أحدهما هو تكوين القدرات البشرية وتحسين الصحة والمعرفة والمهارات ، أما الآخر فهو استخدام البشر للقدرات التي اكتسبوها في الأغراض الإنتاجية أو في أغراض تمضية وقت الفراغ ، أو في أغراض ممارسة نشاط ثقافي أو اجتماعي أو سياسي ، وإذا لم تحقق مقاييس التنمية البشرية توازناً دقيقاً بين هذين الجانبين قد يحدث الكثير من الإحباط البشري (برنامج الأمم المتحدة ، ١٩٩٥ ، ١١) ومن ثم استدعى الأمر تصحيحاً في النظرة للإنسان ليس باعتباره مجرد رأس مال ، أو مورداً بشرياً في عمليات الإنتاج ، وألا يقتصر المنظور إلى دور الإنسان في جانب العرض وحده ، وإنما ينبغي أن تستقيم للعائلة ، مركزة على جلب المرض ، وعلى الوفاء باحتياجاته المتنوعة والمتعددة (حماد صبر ، ١٩٩٥ ، ٣٤) .

وهذا يعني أن التنمية البشرية تستهدف توفير كافة الظروف الملائمة لتحقيق الإنسان لذاته ، ويرتبط ذلك بتوسيع الخيارات أمام البشر ، هذه الخيارات يمكن أن تكون مطلقة ، وقد تتغير بمرور الوقت، لكنها على جميع مستويات التنمية تتمثل في :-

— أن يحيا البشر حياة طويلة خالية من العلال .

— أن يكتسبوا القدر الكافي من المعرفة مما يساعد على شق طريقهم في الحياة والتعامل مع الآخرين .

— أن يحصلوا على الموارد اللازمة لتحقيق مستوى حياة كريمة .

فإذا لم تتح هذه الخيارات الأساسية تظل فرصاً كثيرة بعيدة المنال لكن التنمية البشرية لا تنتهي عند ذلك فالخيارات الإضافية التي يعطيها كثير من البشر قيمة عالية تتراوح من الحرية السياسية والاقتصادية والاجتماعية إلى التمتع بفرص الإبداع والإنتاج والتمتع بالاحترام الذاتي وبحقوق الإنسان للمكفولة (برنامج الأمم المتحدة للتنمية ، ١٩٩٥ ، ١١) .

ولا شك في أن ربط التنمية البشرية بزيادة الخيارات المتاحة أمام البشر ، قد أضفى على هذا المفهوم ديناميته ، إذ إن الخيارات البشرية غير محدودة . كما أنها تتطور باستمرار ، ويلاحظ أنه بالقدر الذي تتحقق به هذه المسائل المحورية الثلاثة في حياة الإنسان ، فإنه يستطيع أن يتحرر من الوهن والحاجة ، ويصبح قادراً على الحصول على ما يريد ويختاره ، وهذا المقصود بتاسيع دائرة اختيارات الإنسان (مركز دراسات الوحدة العربية ، ١٩٩٥ ، ٥) .

وفي هذا الصدد ، من الضروري الإحاطة بأن مفهوم التنمية البشرية مفهوم مركب بمعنى أن تنمية الإنسان هدفاً للتنمية وفاعلاً لها ، لا تعني الإنسان المجرد ، بل الإنسان في مجتمع بكل أوضاعه الاقتصادية ، والسياسية وفنائه الاجتماعية ومناخه الفكري والعلمي والتكنولوجي . لذا يتعين وضعها في إطارها الثقافي والمجتمعي ، لكي تصبح صالحة كمدخل لتخطيط التنمية الاجتماعية ، من منطلق خلق النسيج الاجتماعي الذي يتمكن في إطاره كل فرد من تحقيق ذاته ، وتوسيع دائرة اختياراته في الحياة دون أن يصطدم باختيارات الآخرين . ولعل هذا المركب لحركة التنمية البشرية يجري في ميقات مجتمعية تشكل أوضاع الإنسان وسلوكه ، ويمتد بين كونه مؤثراً ومثلاً ، فاعلاً ومفعولاً به ، مرسلًا ومستقبلًا ، مبدعًا ومتبعا .

ولما كانت الثقافة والتعليم النواة التي يتمحور حولها مضمون التنمية في الفكر التنموي الحديث باعتبارهما يمثلان تعبيراً عن الجوانب الاجتماعية لعملية التنمية الاقتصادية ، اقتضت الإشارة إلى ما يمكن أن يطلق عليه توأم الثقافة والتعليم ودوره في التنمية البشرية ، واشترake في بناء الإنسان والمجتمع من خلال تحسين صفات الموارد البشرية وخصائصها (المعهد الدولي للتخطيط التربوي ، بدون تاريخ ، ٣٤) . لذا ثمة وظائف معيارية ينشدها المجتمع الجديد من الثقافة والتعليم في التنمية البشرية ، وقوى تلك الوظائف تتلخص في

توليد الطاقة المحركة في البشر ليصبحوا قوة فاعلة في صنع الحضارة ، من خلال تنمية القدرات المتنوعة للإنسان إلى أقصى ما يمكن أن تبلغه ، وسبيل التوأم في ذلك للتأثير في الإنسان أفرادا وجماعات ومجتمعات ، مما يستهدف السعي إلى نماء المعرفة وتجديدها (حامد عامر ، ١٩٩٩ ، ٣٣) .

مجمل القول أن الثقافة بمعناها الأنتروبولوجي ، والإبداعي ، جزء لا ينفصل عن التنمية في سياق المجتمع وأوضاعه الراهنة ، كذلك الشأن في التعليم حين يعيد إنتاج أنماط للتنمية البشرية والعلاقات السائدة في المجتمع في إطار تنمية شاملة مطردة . وهكذا نجد أنفسنا أمام تحد ضخم في المستهدف للتنمية المتسارعة خلال السنوات القادمة ، وقد استلزم ذلك الخروج من الرادي الضيق إلى عمق الصحراء لتعمير توشكي وسيناء وغيرها أرضاً وعمراناً وبشراً ، وتأتي عزائم الإنجاز من تنمية بشرية جوهرها فاعلية الأداء وارتفاع كفاءته . وهذه من مهمات نظام التعليم المتطور لتكوين القدرات والمهارات الإنتاجية العالية للفرد وترسيخها ، وما يرتبط به من مجالات للتدريب المتقدم في ملامعتها لاحتياجات مشروعات التنمية (حامد عامر ، ١٩٩٩ ، ١٠٧) .

وفي ضوء هذا الفهم لأبعاد التنمية البشرية تبرز الأهمية القصوى لمراعاة المخطط للمجتمع الجديد بعداً أساسياً وهو البعد الاجتماعي ، والذي يقصد به مجموع التوجهات التي تنطلق فيها الخطة ومدى اهتمامها بالإنسان بوصفه صانع الاقتصاد ومحركه ، وهو الهدف والغاية من كل خطة ، فعالم اليوم في ووجه إلى بداية القرن الحادي والعشرين — كما سبق القول — يواجه العديد من التحولات ، والتي لا شك سيكون لها تداعياتها المختلفة ، وأثارها الواضحة على برامج التنمية ومشروعاتها . ومن ثم يتضح جدوى اهتمام المخطط المعاصر بالبعد الاجتماعي ، هدفاً تحسين بناء الإنسان سلوكاً ومهارة وقدرة ، وبحيث يحيا حياة كريمة آمنة ، تجعل منه أكثر قدرة على المشاركة والشعور بالولاء والانتماء والعتاء لمجتمعه الجديد ، ويتحقق ذلك بتوفير مجموعة من الضمانات تحقق للإنسان الأمن والأمان في يومه وغده ، وتتمثل هذه الضمانات فيما يلي (حسين الجبالي ، ١٩٩٩ ، ٢٠٣-٢١٧) :-

— توفير الرعاية الصحية المناسبة .

— توفير التعليم الأساسي للملاكم .

— توفير الرعاية السكانية .

— توفير الخدمات الثقافية والاجتماعية .

— توفير للتأمينات الاجتماعية .

— توفير خدمات الأمن والعمل .

— توفير خدمات الأمن الغذائي .

ولعل هذه الضمانات من شأنها أن تسهم في إحداث النمو الاقتصادي والاجتماعي والثقافي والسياسي والتربوي والأمني .. الخ . ومن ثم توفير الأساس لخلق مجتمع جديد مسترّن عاطفياً ووجدانياً ، ويتمتع بقدر كبير من الطمأنينة والرفاهية .

ثالثاً . أهم دوافع استراتيجية تنمية المدن الجديدة :

تستحوذ حركة التوسع العمراني الحضري على اهتمام معظم دول العالم ، حيث ترتبط درجة التحضر بمعدلات النمو الاقتصادي والاجتماعي ، وهو ما يؤثر بالضرورة على معدلات التنمية ، فالمناطق الحضرية والمدن الكبرى تحوى العديد من الخدمات والأنشطة المختلفة ، مما يجعلها قطباً جاذباً لمعظم الهجرات ، ولنتيجة زيادة عدد سكان المناطق الحضرية عنها في المناطق الأخرى ومن المنتظر عام ٢٠٢٥م أن تكون نسبة ٦١% من سكان العالم البالغين (٥١ بليون نسمة) من المقيمين في مناطق العمران الحضري (جورج ويلها يم ، ١٩٩٦ ، ص ٥) .

ولقد وضعت مصر استراتيجية المجتمعات العمرانية الجديدة في فترة ما بعد حرب أكتوبر ١٩٧٣م وحددت ملامح هذه الاستراتيجية في الخصائص التالية:

- تعمير مدن عمرانية جديدة وإشغالها بهدف إعادة توزيع السكان وتوطين الأنشطة الاقتصادية من خلال إنشاء مدن جديدة في الأراضي الصحراوية لتخفيف الكثافة السكانية في الوادي الضيق .
- توفير فرص عمل للسكان بالمجتمعات الجديدة تقوم على استغلال مصادر الثروات الطبيعية التي تصلح لإقامة قاعدة اقتصادية لها ومن ثم المساهمة في زيادة الدخل القومي .
- العمل على إيجاد الحوافز اللازمة لجذب الاستثمارات المحلية والعالمية إلى المجتمعات الجديدة (هدى عادل المصري ، ١٩٩٠ ، ص ٦٠) .

وتقوم المجتمعات العمرانية الجديدة أساساً كنماط استيطان Settlement Patterns والاستيطان هو العملية التي يتم عن طريقها توطين مجموعة من السكان أو نقلها من مكان إلى

آخر . وهذه العملية يترتب عليها آثار اجتماعية واقتصادية وديموقراطية وعمرانية في الجهة الأصلية التي كانوا يقطنونها ، وكذلك الجهة / المكان الجديد الذي تم استيطانه ، وذلك في حالة ما أطلق على هذه العملية استيطان أو توطين ، ويفرق بعض الكتاب وخاصة الاجتماعيين بين التوطين والتهجير ، فيشيرون إلى أن التوطين استقرار جماعة في وطنها وبيئتها مع عدم تغيير تقاليدها وعاداتها وظروف الاجتماعية البيئية المختلفة ، وهو ما يعتبر حافظاً إيجابياً يؤدي إلى الاستقرار (اعتماد محمد علام ، ١٩٩٨ ، ١٢٣-١٥٥) .

أما التهجير (وقد يكون إجبارياً) فيتضمن تغيراً في كل ظروف الحياة الاجتماعية أو بعضها ، وهو ما قد يشكل حافظاً سلبياً ضد الاستقرار ، وتشير هيئة الأمم المتحدة إلى مفهوم التوطن بأنه إنشاء مجتمعات على أرض جديدة لم تستغل من قبل . أي أن الاستيطان عملية إنشائية بالدرجة الأولى ، تتضمن استغلالاً اقتصادياً لأحد موارد الثروة . وما يتطلبه من بنية أساسية ومرافق إنتاجية وخدمية تساعد على الاستقرار الدائم ، وهذا الاستقرار يؤدي إلى خلق علاقات جديدة وعادات وتقاليد جديدة (معهد للتخطيط القومي ، ٢٠٠٠ ، ٢٢) .

وفي ضوء ذلك ، قامت سياسة المجتمعات العمرانية الجديدة في مصر على محورين أساسيين :

المحور الأول : المجتمعات الريفية الجديدة :-

في محاولة لتخفيف الضغط السكاني على الأرض الزراعية التقليدية وتحسين مستويات المعيشة السائدة في ريف مصر ، سعت السياسة الزراعية المصرية إلى استصلاح الأراضي القابلة للاستزراع وتشجيع مجتمعات ريفية جديدة خارج نطاق وادي النيل ، وذلك بإقامة القرى السكنية وفيما يلي أمثلة للمجتمعات الريفية الجديدة :

١ - مناطق الاستصلاح الزراعي في غرب دلتا النيل .

وتضم أربع عشرة منطقة منها ألكو ، أيبس ، النهضة ، منطقة القطاع الشمالي والجنوبي لمديرية التحرير ، مشروع وادي النطرون ، منطقة الطريق الصحراوي ، منطقة وردان ، المحاجر ، وقد سعى المسؤولون إلى توفير الخدمات اللازمة لسكان هذه القرى الحديثة لتهيئة سبل الحياة المناسبة لسكانها .

٢ - القرى السكانية في منطقة مريوط المستصلحة :

وتهدف إلى خلق مجتمع زراعي جديد قرب الطريق للمصراوي الإسكندرية / القاهرة ، وتميمته وتخفيف الضغط السكاني الشديد على الأرض الزراعية التقليدية للمأهولة بالسكان .

٣ - مشروع تنمية شمال سيناء . ويمتد عبر طريق ترعة السلام .

٤ - مشروع توشكي ، ويقع هذا المشروع في جنوب الوادي .

٥ - مشروع منطقة شرق العوينات ، ويقع في الجنوب الغربي من مصر على بعد ٤٠٠ كم شرق جبل العوينات ، ويحده في الجزء الجنوبي الغربي منطقة الحدود الليبية الشاذلية (السيد محمد السليح ، ١٩٩٩ ٣٩٥-٤٤٠) .

المحور الثاني : إنشاء المدن والمجتمعات الجديدة وهذه المدن هي :

١ - خمس مدن جديدة مستقلة بإقليم القاهرة الكبرى أو قريبة منه وهي العائش من رمضان ، ١٥ مايو ، ٦ أكتوبر ، والعبور ، ويدر .

٢ - خمس مدن جديدة بالوجه البحري ، شرق وغرب الدلتا وهي دمياط الجديدة ، والصالحية ، والسادات النوبارية ، برج العرب .

٣ - ثلاث مدن بالصعيد وهي : بني سويف ، المنيا الجديدة ، وطيبة الجديدة على امتداد لمدينة الأقصر .

٤ - خمسة تجمعات حول الطريق الدائري للقاهرة الكبرى وهي : التجمع الأول ، التجمع الخامس ، والقطامية ، والشيخ زايد ، للشرق ، وهي مجموعة مدن غير مستقلة تهدف إلى استيعاب جزء من الزيادة السكانية التي ترتفع بها القاهرة (السيد محمد السليح ، ١٩٩٩ ٣٩٥-٤٤٠) .

من هنا أطلق المتخصصون في الاستيطان اصطلاح المجتمعات المستحدثة على نظم الاستيطان الجديدة سواء أكانت قرية أو مدينة جديدة ، وتختلف الدوافع لإنشاء نظم الاستيطان الجديدة من دولة لأخرى حسب ظروف المشاكل التنموية التي تواجهها وإمكاناتها الاقتصادية والبشرية فقد تكون :

* دوافع ديموجرافية / تتمثل في إعادة توزيع السكان وذلك لتكسب السكاني والعمراني في بعض المدن .

* دوافع اقتصادية / تتمثل في إيداع طاقات إنتاجية جديدة وتحسين الهياكل الاقتصادية للأقاليم المختلفة لزيادة في الإنتاج والدخل والتصدير وتحقيقاً للتقدم الاقتصادي .

* دوافع اجتماعية / تتمثل في توفير عدد أكبر من فرص العمل والتغلب على مشكلة البطالة .

* دوافع طبيعية / تتمثل في استغلال الموارد المتاحة وخاصة الأرض والمياه .

* دوافع سياسية وأمنية (معهد للتخطيط القومي ، ٢٠٠٠ ، ٣٣-٣٥) .

وترجع أهمية تخطيط نظم الاستيطان وضرورته إلى إيجاد مجتمع مترابط متكامل يقوم على أسس اقتصادية واجتماعية مخططة ، توفر لعضو المجتمع الجديد (المستوطن) الحياة الكريمة في بيئة جديدة ومستوى معيشة أفضل . لذا كانت مساهمة التخطيط الإقليمي كبيرة ، حيث أعطى أهمية للتفاعل بين نظم الاستيطان المختلفة والمكونة لشبكة متكاملة من المستوطنات أو التجمعات ، وهيكل اجتماعي متناسق متكامل . ولم يعد التعمير مجرد بناء وتزويد لهياكل البنية الأساسية ، بل تطور إلى منظومة متكاملة بمفاهيم للتنمية الشاملة – العمرانية والاجتماعية والاقتصادية – التي تتناول الهيكل العمرانية والأتزان الإقليمي وتنظيم استخدامات الأراضي والموارد الطبيعية وما يرتبط بها من تنمية المجتمعات الجديدة والقائمة منها ، والارتقاء بالبيئة وتوفير الاحتياجات الأساسية (اعتماد محمد علام ، ١٩٩٨ ، ١٢٣-١٥٥) .

ومما سبق يتضح ، أن التعمير بمفهومه الشامل يشمل عملية التنمية اعتباراً من دراسة المنطقة ومسح الإمكانيات المتوافرة بها إلى وضع المخطط الشامل والمخطط الهيكلي لتنمية المنطقة إلى التخطيط التفصيلي ، وما يستتبعه من دراسات تفصيلية لشبكات البنية الأساسية ، والمرافق والخدمات ، ثم تنفيذ هذه الأعمال بحيث تتوفر جميع نواحي الحياة الطبيعية للسكان من فرص للعمل ومساكن وخدمات بأنواعها المختلفة ، فتحول المنطقة من مجرد صحراء إلى خلية للعمل والإنتاج تتفاعل مع سائر الخلايا وصوباً إلى مزيد من الإنتاج والتقدم ويقوم كل ذلك على عاتق التعليم ودوره الأساسي ، فلا شك أن التخطيط لسياسة تعليمية ملائمة لهذه المجتمعات الجديدة سيوفر أساساً هاماً للتنمية الشاملة في جميع المجالات في هذه المجتمعات

رابعاً : الملامح الأساسية لتخطيط السياسة التعليمية بالمجتمعات الجديدة :

يعرف التخطيط بأنه تصور لمستقبل منتج ومفيد وهو في جوهره لا يخرج عن كونه عملية منظمة واعية لاختيار لسن الطول الممكنة للوصول إلى أهداف معينة ،وهي بذلك تتضمن عمليات اختيار وتحديد أولويات على أساس دراسة للإمكانيات المالية والبشرية في الحاضر واحتياجات المستقبل (Bell and others 1995 , 39-40) . وقد عبر بيل وآخرون Bell and others في المؤتمر المنعقد في شمال أمريكا ١٩٧٠ تحت مسمى "الإنسان في الشمال" أن تحديد الأولويات والأهداف الخاصة بسكان لشمال أمر هام لتنمية مجتمع الشمال ،ويجبر عن آمالهم وطموحاتهم المستقبلية وقد حدد المتخصصون في مجال تنمية المجتمع أهم الأولويات اللازمة لتنمية مجتمعهم متمثلة في وسائل الاتصال ، ووسائل الانتقال ، ومؤسسات المجتمع ، والمعلمين ، ومتسربي الدراسة ، وصحة المجتمع (Bell and others 1995 , 1) . لذا فإن رسم أي سياسة للتعليم دون النظر إلى تحديد الأولويات على أساس من الدراسة العلمية للموضوعية قد يؤدي إلى مشكلات اقتصادية أو اجتماعية أو إلى انهيار الخطة التعليمية نفسها .

وربما يسود الخلط بين استخدام الأولويات أو الاحتياجات Needs وتعنى بما ينبغي أن يحدث، والطلب ويعنى بما يحدث بالفعل والذي بدوره يرتبط بالعرض. وفي هذا الشأن يرى تسانج Tsang أنه من أجل تقييم تكاليف البرامج التعليمية بالمجتمعات الجديدة فإن المخططين بحاجة إلى معلومات عن كل من الطلب على البرامج التعليمية والعروض من البرامج ومن بين هذه المعلومات :-

- تحديد الطلب على البرامج الحالية والمطلوبة .
- تقييم تكاليف المشروعات اللازمة لهذه البرامج .
- تحليل كيفية استخدام الموارد في هذه البرامج .
- تحديد لمؤشرات التنمية بالنسبة للتغيرات المفاجئة .

فمن حيث الطلب (الحالي والمشروع) فأحد الاحتياجات الهامة هو معرفة العدد الكلى للسكان وتوزيعهم حسب العمر والمعلومات الديموجرافية ذكور/إناث/ثقافة/دين .. الخ ، أما من جانب العرض (السابق والحالي) فأول المعلومات التي يحتاجها المخطط هو خصائص أو سمات البرنامج مشتملا على المستوى ،التكاليف اللازمة لإنتاج هذه البرامج من حيث المدخلات تمويل المدخل بواسطة الحكومة أو بواسطة النفقات الخاصة (Man C , Tsang , 1994 , 39-40) .

وتجدر الإشارة هنا ، إلى أن التخطيط الكمي للتعليم في صورته الإجمالية على المستوى الإقليمي والمحلي يغفل جوانب التخطيط العمراني والإسكاني ، ومواقع المسكن أو الامتدادات السكانية الجديدة . ذلك أن ربط النمو المستقبلي للتعليم بالنمو السكاني يتطلب معرفة مسبقة بمواقع المدن أو المستوطنات السكنية الجديدة وقدرتها الاستيعابية ، والتغيرات التي ينتظر أن تحدث في موقعها ، حتى تؤخذ في الاعتبار عند تحديد الاحتياجات التعليمية لهذه المدن أو التجمعات السكانية (محمد سيف الدين ، ١٩٩٦ ، ١٨٥) . وفي هذا الشأن يرى أندرسون Anderson أن استخدام خطة إقليمية واحدة لكل المناطق سيكون ذا تأثير عقيم بلا فائدة ، فالكثير من المناطق تطور الخطط الفردية من خلال السماح لهم بأن يكونوا مسؤولين عن إنجاز أهدافهم ، مما يتيح لهم حق تملك للمناطق لمخططهم ويعكس أنشطتهم عن قرب (Sundra Lec Anderson 1991 , 324).

إضافة لذلك ، إن التخطيط للخدمات التعليمية - بالمجتمعات الجديدة - يمتنع خضوعه إلى الكثير من المرونة بحيث تنمو الخطة مع نمو المجتمع الجديد ليقابل للتغيرات السريعة بمواقع الخدمات الاجتماعية ، ومطالب النمو السكاني وتوزيعه ، حتى يحقق هذا التخطيط الأغراض التربوية التالية :-

١-تحسين الخدمة التربوية المقدمة .

٢-تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية بحيث يحصل كل فرد في المنطقة أو الإقليم على نصيبه العادل من التعليم الذي يناسبه .

٣-ربط النمو التعليمي ربطاً وثيقاً بمختلف جوانب التنمية الاقتصادية والاجتماعية للإقليم أو المنطقة .

٤-استغلال الإمكانيات التعليمية المتاحة أفضل استغلال ممكن (محمد سيف الدين ، ١٩٩٦ ، ١٨٧) .

وفي ضوء هذا ركزت الخطة المستقبلية ١٩٩٧-٢٠١٧ وما يرتبط بالمجتمعات الجديدة باعتبار أن التعليم والتدريب حق لكل مواطن ، ومدخل لإعداد العنصر البشري للمشاركة في الإنتاج من خلال تنمية متكاملة للشخصية في جوانبها المعرفية والبدنية والفنية ، وهذا يتطلب تحقيق الوظائف التالية :-

- ربط التعليم بالإنتاج ودعم التعليم الفني (صناعي-زراعي-تجاري) .

- تطوير برامج التدريب ومضامينها في ضوء التطورات العالمية في العلوم الأساسية .
- توفير الأمانات والحوافز اللازمة لضمان التعليم المستمر بإمداد المتعلم بالمعلومات المتجددة في التخصصات المختلفة .
- تدعيم الاتجاه نحو الدراسات متعددة التخصصات كعلوم البيئة والهندسة الوراثية .. الخ ، وتسخيرها لخدمة الزراعة والصناعة بهذه المجتمعات .

- سد الفجوة بين مخرجات التعليم واحتياجات سوق العمل باستخدام التدريب للتحويلي والمهني ، بهدف توفير العمالة الفنية اللازمة من المهن والتخصصات التي يحتاجها سوق العمل بالداخل والخارج (مجلس الوزراء ١٩٩٦ ، ٩٧) .

ومجمل القول ، إن المجتمع الجديد - مجتمع المستقبل - لا ينبغي أن يكون مجتمعاً سكنياً فحسب ، وإنما يقام أساساً ليحقق أهدافاً اقتصادية واجتماعية معينة يتحرك من خلالها تجاه المستقبل تحركاً استراتيجياً بإجراء تحليل للتحديات التي يواجهها قطاعه التعليمي الذي بحاجة إلى حركة إصلاحية شاملة تستهدف إصلاح ممارساته في إطار علاقته بالمجتمع وأنشطته الاقتصادية ، تخطيطاً على أساس سياسة رشيدة ذات أهداف واضحة وواقعية يوفر لها الأدوات والآليات الاقتصادية والاجتماعية والإدارية لضمان تحقيق الأهداف التنموية . ويمكن إيضاح ذلك من خلال الخطوة للبحث .

خامساً : تصور لآليات تفعيل السياسة التعليمية بالمجتمعات الجديدة :

التعليم كما هو معروف منظومة من منظومات المجتمع وآلياته ، تختص أساساً بتكوين الناشئين وتوظيفهم لتحقيق التنمية وذلك من خلال التنمية البشرية ، باعتبار أن البشر هم الطاقة المحركة لعوامل التنمية الأخرى ، حاضراً من الرصيد القائم لقوة العمل ، ومستقبلاً مبنين تدفق أنوار الطلاب خلال قنوات النظام التعليمي . ويؤكد السيد رئيس الجمهورية في خطابه أمام مجلس الشعب والشورى (١٩٩٧/١١/١٥ م) على أن مجتمع الغد لن ينهض به سوى إنسان الغد ، الذي يعتبر التعليم والتدريب ضرورة التقدم وفي إطار اتجاهات التنمية العمرانية الحديثة ، والتي توليها الدولة اهتماماً بالغاً ، تبدو الحاجة ماسة إلى تخطيط للسياسية

التعليمية في المجتمعات الجديدة ، بما يتفق مع أهداف هذه المجتمعات وفلسفتها وبذيتها ، وينبع من احتياجاتها الفعلية ، ويراعي خصائصها الديموجرافية والمجتمعية التي تختلف بالضرورة عنها في المجتمعات القديمة (وزارة للتربية والتعليم ، ٢٠٠٠ ، ١) .

وبهذا يستطيع التعليم أن يحدث نقاعلا اجتماعيا ناجحا للمواطنين ، من خلال تقديمه لخدمات تدريبية تستهدف تكوين أنماط سلوكية جديدة تتفق وقلمفة المجتمع الجديد . لذا عند صياغة سياسة تعليمية لمجتمع جديد ، يولاه قرناً جديداً يجب أن نبدأ بالتعرف علي مواصفات المواطن المصري ، وذلك من خلال دعامتين أساسيتين لمواجهة المستقبل وهما :

١ - دعم تعظيم الجوانب الإيجابية في شخصية الإنسان المصري من شهامة ومروءة وطنية وعقيدة دينية ولسلفة وحضارة تاريخية ، وطلاقة وطنية لحب لوطن والأرض والانتماء إليها .

٢ - غرس الدافع للإنتاج والتنمية المجتمعية ودعمه (التعليم للعمل والإنتاج) بهدف تحقيق تقدم المجتمع الجديد ورفاهيته ، لرفع مستوى معيشة الفرد وأسرته ومجتمعه الصغير .

وكنتا الدعامتين السابقتين لشخصية الإنسان المصري تطرح تساؤلا رئيسياً . ما نوعية التعليم المطلوب تقديمه لأبناء المجتمعات الجديدة للوفاء باحتياجات المجتمع ووضع الاقتصاد المصري في مواجهة تحديات القرن القادم وكذلك تحديث القيم والانتماء الوطني ؟

هل المطلوب إعادة النظر في شكل النظام التعليمي ومضمونه لجعله قادرا علي التكيف مع المتغيرات الدولية والمطية المستجدة وحتى يصبح التعليم أحد أهم مداخل للتنمية البشرية ؟ ولعل هذا يتطلب صياغة سياسة تعليمية جديدة تتعامل مع أفاق المستقبل وألياته الحديثة هذه السياسة للتعليمية المطلوبة يجب أن تتصف ببعض الصفات الهامة مثل الرؤية الواضحة حتى يمكنها معالجة أوجه القصور الكثيرة الموجودة حاليا ، كما يجب أن تتصف بالتكامل مع السياسة العامة للدولة حتى يمكن تحقيق النمو المطلوب لمقابلة الطلب الاجتماعي المتمامي علي التعليم ، وفي إطار تحدى التعليم للعمل ، فضلا عن تصافها بالمرونة الكافية في خططها التنظيمية والقدرة علي التكيف مع التغيرات والمواقف الجديدة في ضوء الأهداف الموضوعية وحسبما تفرضه المصلحة الوطنية والقرمية لالحيا ، إذن لسياسة التعليمية المطلوبة هي : سياسة تنمية قطاع التعليم قبل الجامعي بالمجتمعات الجديدة في المستقبل .

وكما سبق القول إن المياسة التعليمية تتحدد بجانبين أساسيين هما .

— هدف مطلوب الوصول إليه أو تحقيقه .

— أداة أو أداة لتنفيذ السياسة وتحقيق هدفها .

لذا يمكن تصور المياسة الرشيدة في ضوء أهدافها وآلياتها كالتالي .

١ — بالنسبة لأهداف سياسة تنمية قطاع التعليم في المجتمعات الجديدة :

يعد تحديد الأهداف واستراتيجيات التنفيذ بأقصى درجة ممكنة من الوضوح أمراً في غاية الأهمية في جميع مراحل تصميم المشروع التعليمي ، ويرتب علي ذلك تعيين الوسائل التي تحقق الأهداف المحددة ، وبالنسبة للمشروعات التعليمية ذات الطابع التحديدي ، يصعب تحديد الأهداف والاستراتيجية بسبب نقص المعرفة والوسائل ، وحتى إذا ما توفرت فهي غالباً ما تكون تجريبية ، وهنا يتطلب الأمر صياغة الأهداف بطريقة استكشافية ثم تكييف ذلك وفقاً لأية متغيرات قد تطرأ أثناء التنفيذ .

وفي ضوء ذلك يمكن تصور أن أهداف سياسة تنمية قطاع التعليم بالمجتمع الجديد تتمثل في هدفين رئيسيين :
١/ أهداف تفصيلية خاصة بكم التعليم لمواجهة الطلب الاجتماعي المتزايد علي التعليم والمتغيرات الكمية الأساسية في عملية للتعليم تشمل ما يلي .
١/١ . مدي توافر الأبنية المدرسية :

وتعتمد خطة الدولة في إنشاء الأبنية التعليمية -بوجه عام- علي عنصرين هامين :

- زيادة عدد المدارس .

- الحرص علي أن تكون المدارس الجديدة ذات طراز يواكب أحدث النظم -لذا وضعت مجموعة من المعايير لضمان الجودة في التصميم وسلامة التنفيذ -بمراعاة نصيب الطالب من الهواء .٠٠، علي أن توكل مسؤولية الإنشاء والإشراف علي هذه الأبنية للهيئة العامة للأبنية التعليمية بوزارة التعليم بحيث وضعت الهيئة للمشروع القومي للخريطة المدرسية خلال الخطة الخمسية الحالية يعمل برنامج الحاسب الآلي لحساب توزيع الاحتياج المستقبلي من المباني الجديدة وتوطينه (وزارة التربية والتعليم ، ٢٠٠٠ ، ٤٥) .

إن الحاجة ماسة إلي توفير المبني التعليمي في جميع المراحل لتلبية الطلب الاجتماعي ، ويمكن تصور ثلاث مراحل منهجية ، لا تباعا عند التخطيط للخدمات التعليمية بالمجتمع الجديد :

المرحلة الأولى : تشخيص شامل ودقيق للوضع القائم في سنة الأساس من حيث إجراء بحوث مسحية حول مناطق الاستقطاب للمؤسسات التعليمية الموجودة واستخدام الأبنية والكلفة .. الخ .

المرحلة الثانية : إسقاطات للطلاب المحتمل علي التعليم في المستقبل ، بناء إسقاطات متصلة تقوم بها الوحدة الإدارية حول من هم في سن التعليم .

المرحلة الثالثة : إعداد مقترحات حول إعادة تنظيم شبكة المؤسسات التعليمية مع ضرورة أن تؤدي هذه المقترحات إلي تكاليف الفرص التعليمية وإلي استخدام أفضل للموارد .

١/٢ . توفير العدد المطلوب من المعلمين المؤهلين تربوياً .

أصبح التزايد المطرد في معدلات التقيّد في المدارس مشفوعاً في بعض الحالات بتزايد أعداد السكان في السن المدرسي إلى الحاجة لمعلمين جدد ، ويعلق واضعو السياسات والمجتمع ككل آمالاً كبيرة على المعلمين بوصفهم مهنيين متخصصين يمثلون النخبة الرائدة في المجتمع وهم في نفس الوقت مطالبون بالتعامل مع التغيرات الواسعة الجارية بوظيفتي الإصلاحات المعقدة التي تشهدها حالياً النظم التعليمية (منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي ، ٢٠٠١ ، ص ٥) ، لذا يتعين على واضعي السياسات التربوية أن يكتفوا أن يكون الاستثمار في مجال المعلمين كافياً ومتناسباً مع المهام المطلوبة من هؤلاء المعلمين .

، وإذا كان العدد ضرورياً في توفير المعلمين حسب النسب المعمول بها في تأدية العملية التعليمية بشكل جيد مثل نصيب الطلاب من المعلم فإن مستوى تأهيل هذا المعلم علي جانب أكثر ضرورة وأهمية. فقد أن الأولن لاختيار العناصر الصالحة لوظائفهم في القوام بالتدريس والمؤهلة تأهيلاً تربوياً عالياً ، المحبة لمهنتها ، القدرة علي العطاء ، المستعدة دائماً للاستزادة من المعارف والمهارات الجديدة للمقبلة علي التدريب لمسيرة كل جديد وانتقالها . إذا فإن هدف تحقيق العدد المطلوب من المعلمين المؤهلين تربوياً يعني إنجاز مهمة كبيرة تقوم بها كليات التربية المناط بها إعداد هؤلاء الأفراد ، وهذه دورها تدخل في إطار عملية التعليم ، وكليات التربية المنتشرة في جامعات مصر تمثل أيضاً هدفاً من أهداف تطوير التعليم وتنميته ، حيث يقوم بإعداد الأعداد المطلوبة لعملية التعليم وتوفيرها .

علاوة على أنه من المتوقع حدوث تحديات قد تواجه المجتمعات الجديدة، المتمثلة في الحاجة إلى تأمين العدد اللازم من المعلمين المؤهلين المتحمسين، لذا فإن السعي وراء تحقيق التوازن بين الحاجة لتوسع نطاق الانتفاع بالتعليم، بضرورة اجتذاب المعلمين الأكفاء واستبقائهم أمر محتوم لهذه المجتمعات، كأن يتم صرف بدلات أو علاوات على الأجور الأصلية، أو إمكانية توفير مساكن خاصة بهم كوسيلة لتسوية أجورهم دون إدخال تغيير على جداول المرتبات الأساسية الحكومية. ومثل هذه التسويات من شأنها تحقيق أغراضاً مختلفة مثل مكافأة المعلمين الذين يتحملون عبء المعيشة في مجتمع جديد، وتشجيعهم على تحسين أدائهم بها.

٣ / ١ / تمويل التعليم .

إن قضية التمويل بحاجة لجهد كبير من صانع السياسة وتعتبر ذات أوجه كثيرة، فهي اقتصادية لتوفير تعليم راق وجيد لأبناء مصر، وهي هدف يجب تحقيقه بتوفير أكبر قدر من الأموال اللازمة ليس لبناء المؤسسات التعليمية فقط، بل لتوفير مستلزمات العملية التعليمية الجيدة مرتفعة الثمن مثل المعامل والورش والمواد الخام، وهي كذلك تطرح بعض القضايا التي يجب حلها من قبل المجتمع الجديد في المستقبل مثل :

— مدى إمكانية استمرارية تحمل الدولة لنفقات التعليم (المجانية) وتدعيمها لمبدأ تكافؤ الفرص التعليمية بين أفراد المجتمع حرصاً على التنمية البشرية .

— مدى إسهام القطاع الخاص في تمويل التعليم وهو المستفيد الأول من مخرجات التعليم .

— مدى إمكانية إسهام الأسر في تمويل التعليم .

ومن الملاحظ أن الدولة وحدها لن تستطيع تحمل نفقات التعليم في المستقبل، فنفقات التعليم أصبحت باهظة، والإقبال عليه سيكون كبيراً، وتشعب فروع الشجرة التعليمية بالمستقبل وامتدادها المستمر آتياً ورأسياً يجعل من غير الممكن — إدارياً ومالياً — أن تقوم الدولة بتمويل كل هذه التبعات والتطورات وضبطها. ولعل هذا يدعو إلى ضرورة تحمل الأنشطة الاستثمارية والمؤسسات الصناعية لجزء من تكاليف التعليم، مما يساعد على رفع كفاءة العملية التعليمية، ويعود بالنفع على المجتمع الجديد، لكن يظل دائماً دور الحكومة في تمويل التعليم وتدعيمه، هو الدور للرائد والفعال، خاصة في مراحل التعليم قبل الجامعي، على أن يكون للأنشطة

الاستثمارية دور فعال في دعم المدارس الشاملة ، وتزويدها بالمعامل والأجهزة وتدريب طلابها عملياً بوحداتها الإنتاجية (خوسية جولكين ، ٢٠٠١ ، ١٧٢) .

ب/١ أهداف تفصيلية خاصة بنوعية للتعليم (الكيف) :

إن تحقيق التغير النوعي في بنية منظومة للتعليم في المجتمع الجديد يشمل مجموعة كبيرة من التغيرات الهامة والتي تمثل مجموعة الأهداف الأكثر تفصيلاً تعمل سياسة تنمية للتعليم على تحقيقها لبلوغ نوعية راقية من للتعليم ، وأهم هذه الأهداف :

١/ب/١ .. تحقيق نوعية التعليم المنشودة في المجتمع الجديد المواجه لقرن جديد :

لا شك أن نظامنا التعليمي للقيام يعاني من كثير من المشكلات ، لذا فهناك دعوة نحو ضرورة الإصلاح الجذري لهذا النظام والأخذ بمفهوم الجودة الشاملة ، ويمكن تصور لمواصفات يجب أن تنسجم بها نظام للتعليم في المجتمع الجديد : -

- أن يحقق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية بداية ، فالخدمة التعليمية في المجتمع الجديد ، ينبغي أن تلبي احتياجات تنمية المجتمع من جهة ، واحتياجات الفئات العمرية المختلفة المكونة لها من جهة أخرى .

- أن يحقق القدرة على التجديد الذاتي من خلال الاضطراب والتواصل .

- أن يحقق الأمن القومي والثقافة القومية والاقتصاد القومي مما يؤدي إيجاد التماسك بين فئات المجتمع .

- أن يتلقى الأزدولوجية والانغلاق والاستقلالية .

- أن يحقق مبدأ للتعليم للعمل والإنتاج وتنمية للثروة البشرية عالية الكفاءة اللازمة للمشروعات الاقتصادية في هذا المجتمع .

ولا شك أن المواصفات سالفة الذكر لصورة نظام للتعليم المنشود تبرز عدة نقاط يجب أن تمتاز بها مفردات منظومة للتعليم وتلك مرتبطة بالنوعية المطلوبة كالتالي :

أ - الأخذ بالتسمية الجديدة (الشجرة التعليمية) بدلا من التسمية التقليدية (السلم التعليمي) للمراحل التعليمية المختلفة ، والسبب يرجع إلى أن الأخير له بداية محددة وتسلسل محدد ونهاية محددة وتسلسل محدد ونهاية محددة ، بينما مفهوم الشجرة التعليمية له بداية فقط تؤكد الارتباط العضوي بأرضية ومناخ محدد ، ومرن ومتنوع تسلسل ونهاية مفتوحة ، تسمح بالنمو والتشعب المعرفي ، بل وأكثر من ذلك فهذا المفهوم يتيح هيكلة مفتوحة عند نقاط عديدة تتناسب مع طبيعة المجتمع الجديد (سعد الدين إبراهيم ، ١٩٩٢ ، ٣٥) .

ب - أن يستند التعليم الأساسي في المجتمع الجديد - والذي لا بد وأن يمر به كل فرد - إلى صيغة التعليم المستمر ، تكون هذه الصيغة أكثر ملاءمة للإنسان الجديد في مجتمعه ، كما تيسر استخدام أساليب جديدة بدلا من القديمة ، وتتيح ممارسة الحرية والذاتية ، بجانب ذلك فإن صيغة التعليم المستمر تقوم على ثلاث ركائز .

- الامتداد الزمني بمعنى توسيع نظام التعليم .

- الابتكار باستحداث أنماط جديدة من التعليم .

- النظرة المتكاملة لوحدة بناء المعرفة الإنسانية .

ج - تطبيق منهج يتلاءم مع الاحتياجات المستقبلية ، قلم على بناء وحدة المعرفة بين مجالات (اللغات - الرياضيات - العلوم - الإنسانية) عبر المراحل المختلفة ، وذلك بصورة تسمح بدراسة التفاعلات بين هذه المجالات ، باستخدام تقنيات حديثة أرقى أنواع التكنولوجيا ، على أن يكون هناك تكامل بين المهارات العقلية واليدوية في المادة العلمية على مستوى كل المراحل التعليمية المختلفة بما يلائم خصوصية كل مرحلة . مع تضمن المناهج الدراسية للأششطة والمجالات العملية التي تتطلبها عملية التنمية في المجتمع الجديد الذي سيصبح بمثابة البوابة التي تنصهر فيها الطاقات العلمية والتكنولوجية في جميع المجالات ، لتؤدي في النهاية إلى قدرات تكنولوجية تصيف إلى رصيدنا المعرفة والخبرة في ظل نجاح مصر في إقامة نواة جديدة لبعض التكنولوجيات المتطورة وبخاصة في مجالات الأششطة الزراعية والصناعية والمعدنية والسياحية .

ولكي يتم ذلك يجب توفير المهارات وتبادل الخبرات مع أصحاب المصالح وأرباب العمل والإنتاج . وبهذا تعكس هذه المناهج الخصوصية الثقافية والقيمية للمجتمع الجديد ، مما يكون لها أكبر الأثر في تشكيل الشخصية القومية للمتعلم ، وتنمية وعيه الاجتماعي وحسه الوطني ، مما يزيد من دافعيته للتعليم ، ورويته للمضمون الاجتماعي للخبرة التربوية ، فيوظف كل ما يتعلمه لخدمة مجتمعه الصغير وتقدم أمته .

د - تغيير دور المعلم في النظام التعليمي المأمول في المجتمع الجديد ليصبح منسقا للعملية التعليمية وليس ملقنا للمعلومات ، فعليه يقع العبء الأكبر في إرشاد الطلاب وتدريبهم على المهارات الجديدة مثل :

- القدرة على التعلم الذاتي والبحث عن المعرفة .
- القدرة على المناقشة والحوار .
- القدرة على تحليل الحقائق ورفض قبولها بصورة مطلقة .
- تنمية روح الابتكار والإبداع ورفض قبولها بصورة مطلقة .

ولعل هذا يستلزم توخي الحذر في اختيار من سيلتحقون بكليات التربية ممن تتوافر فيهم الخصائص السابقة ، كما يستدعي إعادة النظر في برامج إعداد المعلمين بشكل تنابعي يبدأ بالإعداد الجامعي وينتهي بالإعداد المهني ، مع التأكيد على التدريب المستمر للقائمين بالعمل لمواجهة التغيرات والتحديات التي تفرضها تكنولوجيا العصر . علاوة على ذلك فإن الاستثمار في العملية التعليمية يعني توفير بيانات مساعدة للمعلمين إضافة إلى تأهيلهم ، مثل تأمين استثمار كاف في وسائل التعليم ، وفي البيئة الأساسية للمدرسة (منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي، ٢٠٠١، ١٠) .

هـ - توافر إدارة تعليمية جادة بمستوياتها المختلفة مع الأخذ باتجاه نحو مركزية التخطيط ولا مركزية التنفيذ ، ومن ثم تظهر ضرورة استقلالية الإدارة التعليمية في المجتمع الجديد ، ومنحها سلطات موسعة تمتد للمؤسسات التعليمية لتتاح لها فرصة تصميم حدودها التنظيمية التي تتناسب وخصائص المجتمعات الجديدة من جهة ، وتحقق لها بعض جوانب

التمييز من جهة أخرى ، مما يساعدها على تحقيق أهداف التعليم بها في إطار خدمة المجتمع وبمساعده .

ز - توفير للمبنى التعليمي الذي يجذب الطالب بتصميمه الجيد وحجراته المريحة وتجهيزاته المعمارية والهيكليّة وأماكن الأنشطة .. الخ ، أي للمبنى المتطور لمؤسسة تعليمية منطوية تلبي احتياجات مجتمع متطور دائماً .

٢ / ب . توفر التعليم الذي يحقق للتنمية الاقتصادية :

التعليم هو الداعم الأساسي لتحقيق للتنمية المجتمعية عن طريق تزويد المشروعات الجديدة بالمهارات والتخصصات والخبرات اللازمة لدفع عملية التنمية قدماً ، حيث يقدم كل من الآلة والإنسان للقدار على تشغيل تلك الآلة ، هذا وتتبع القيمة الاقتصادية للتنمية من تنمية قدرة الأفراد المتعلمين على الإسهام في العمل المنتج في مجالات الإنتاج المختلفة ، بإمداد تلك المجالات بالقوى العاملة المؤهلة ذات الكفاءة العالية .

لذا كان لا بد من الأخذ في الاعتبار عند وضع سياسة جديدة لتنمية للتعليم ، أن تهدف هذه السياسة إلى تحقيق للتعليم الذي يحقق للتنمية الاقتصادية ، يربطه بمجالات الإنتاج المختلفة . مما يدعو إلى تطوير محتوى التعليم ومناهجه - كما سبق الإشارة - وتجهيزاته في جميع المراحل التعليمية على أساس يؤدي إلى تحقيق شمولية المعرفة العلمية والتكنولوجية والتطبيقية ، في إطار إعادة تكوين خصائص الإنسان المصري من ناحية العمل والإنتاج عال الجودة ، مع الأخذ بكل جديد مستحدث في مجالات العلم وتطويره للإنتاج .

هذا وفي مجال ارتباط التعليم بالتنمية الاقتصادية تبدو الحاجة إلى توضيح دور السياسة التعليمية في تحقيق ذلك ، في إبراز دور للتعليم الفني بتخصصاته المتنوعة ، حيث يمد قطاعات الإنتاج بالعمال المهرة وشبه المهرة اللذين مشروعات التنمية المختلفة ، لكن للأسف قد يرفضهم سوق العمل لانخفاض مستواهم المهني والتعليمي . وهذا يدعو إلى ضرورة التوسع في تجربة المدرسة الشاملة نظراً لحاجة المجتمع الحديث لها كصورة حديثة للتعليم الثانوي الذي يجمع بين التعليم الأكاديمي والفني، وبعد الأفراد لدخول سوق العمل مباشرة أو لمواصلة التعليم العالي أو تعلمه تعلماً ذاتياً كل حسب قدراته. ويتم هذا من خلال

تعلم الفرد وتدريبه على مهارات أساسية عقلية وبدنية ، تصلح لتعليم أي مهنة يرغبها الطالب فيما بعد ، بحيث يستطيع بتركه للمدرسة الشاملة أن يتدرب بكفاءة وبسرعة في موقع العمل على المهنة التي يرغبها بالتحديد ، من ثم يصبح تجهيز هذه المدرسة بالأدوات والتجهيزات الأساسية للتدريب على العمل الفني مطلباً ضرورياً ، وعدم سرعة للتغير في التكنولوجيا والآلات ، يصبح من الصعب للتدريب داخل المدرسة على كل تقنية جديدة دون الاستعانة بالمؤسسات الإنتاجية في المجتمع .

٣/١ . الاهتمام ببرامج التعليم غير النظامي :

إن سياسة تنمية قطاع التعليم بالمجتمع لا يمكن لها أن يأتى حال من الأحوال إغفال دور أهمية التعليم غير النظامي في المرحلة المقبلة عند التخطيط لهذا المجتمع ، وهو ذلك التعليم الذي يتم خارج الهيكل النظامي ، له نفس أهدافه ، ولكنه مكمل له ، ولا يقل أهمية عنه بل وازدادت أهميته في المستقبل لمرونة إعداد برامج حسب المتغيرات المتعددة في سوق العمل ، وبسبب التراكم المعرفي ، وهما أمران قد لا يستطيع التعليم النظامي الاستجابة لهما بنفس السرعة . لذا من الضروري أن يتسع المجال أمام المؤسسات الحكومية والأهلية لتقديم هذا النوع من التعليم اعتماداً على الفصول المسائية بمؤسسات التعليم النظامي وعلى وسائل التعليم عن بعد من خلال وسائل الاتصال الجماهيري إلى جانب ما توفره الجهود الأهلية والقطاع الخاص من برامج للتدريب والتأهيل التي تكسب الملتحق بها مهارات تقنية محددة ، وهذه يمكن أن تتم من خلال :

— مراكز للتدريب : التي يلتحق بها الطالب ، بناء على اختيارات معينة للتدريب على مهارات محددة مرتبطة بعمل أو حرفة معينة ، وتنوع المراكز في مجالات للمهارات ، كما تتنوع مستوياتها بدءاً من المستوى الأساسي إلى مستويات متقدمة من المهارات والتقنية .

— للتدريب في مواقع العمل : قبل الالتحاق بالخدمة أو أثناءها ، ومتابعة التدريب على مستويات متقدمة في ضوء متطلبات سوق العمل والتطورات المهنية والتكنولوجية ، التي حتمت أن تتحول أماكن العمل من أماكن إنتاجية وخدمية إلى أماكن قائمة على التعلم والمعرفة ،

واستخدام التفكير المنطقي المجرد لتشخيص المشكلات والبحوث واقتراح الحلول وتنفيذها والذي غالباً ما يتم على أساس نظام الفريق (ديفيد ولسون ، ٢٠٠١ ، ١٧٢) .

(٢) بالنسبة لأدوات تنفيذ سياسة تنمية قطاع التعليم في مجتمع جديد يواجه قرناً جديداً سبق الإشارة إلى أهمية توفير أكبر عدد ممكن من الأدوات يمكن لصانعي المياسة التعليمية ومنفذيها استخدامها لتحقيق الأهداف المنوطة ، وفيما يلي عرض لتصور مقترح لمجموعة الأدوات أو الآليات طبقاً لأهميتها في تنفيذ سياسة تنمية التعليم في المجتمع الجديد وذلك في ضوء الإطار النظري لهذه الأدوات .

٢/١ . الأدوات الاجتماعية :

٢/١/١ الالتزام السياسي :

الالتزام السياسي له أثر كبير في تنمية التعليم ، حيث أصبح التعليم من أولويات المياسة العامة للدولة ، فلا تخلو خطبة أو اجتماع لرئيس الدولة إلا ويؤكد على ضرورة الاهتمام بالتعليم ، واعتباره المشروع القومي لدخول الألفية الثالثة ، والمطلوب إذن زيادة هذا الضغط السياسي من جانب السلطة العليا في الدولة وتحقيق تنمية مستمرة للتعليم بوجه عام ، وفي مجتمعات المستقبل (الجديدة) بوجه خاص .

٢/١/٢ تبني فلسفة عملية واضحة :

تظهر فلسفة النظام السياسي في محتوى التعليم ، لذا فإن وجود فلسفة تعليمية واضحة مثل التعليم من أجل العمل المنتج ، للتعليم والتنمية الاقتصادية ... الخ لجميع مراحل التعليم توفو نظرة شاملة لتطوير التعليم وتنميته ، هذا مع ملاحظة أن التعليم يستطيع إحداث تفاعل اجتماعي ناجح يقوم على التكامل والتقريب بين الفوارق الاجتماعية ، بجانب تلبية لاحتياجات المواطنين من الخدمات التعليمية ، ويقدم خدمات تدريبية تستهدف تكوين الأنماط السلوكية الجديدة التي تنفق وفلسفة المجتمعات الجديدة ، مما يؤدي إلى تنمية الموارد البشرية وتحسين نوعية الحياة للأجيال القادمة ، وهذا لن يتأتى دون نظام تعليمي يتفق في أهدافه وبنيتها مع فلسفة المجتمع الجديد ، وينبع من احتياجاته الفعلية ويراعي خصائصه الديموجرافية والمجتمعية التي تختلف بدورها عن المجتمعات القائمة .

١ / ٣ المشاركة الشعبية :

إن تفعيل الدور السياسي والمشاركة الشعبية في سياسات تنمية المجتمع العمراني الجديد بصفة عامة وتنمية للتعليم بوجه خاص لا يتم إلا من خلال :

— تحقيق نمط الاستقلالية الذاتية لهذا المجتمع مع ضمان ارتباطه للقوي بالفكر السياسي القومي للدولة ، وهذا بدوره يتطلب مفاهيم جديدة تتعلق بنظم الإدارة المحلية والقواعد الانتخابية .

— ربط التعليم ، وأنشطة التدريب المختلفة التي تقوم بها مؤسسات ومنظمات حكومية وغير حكومية ، من أجل الاستفادة من إمكانات تلك المؤسسات في مجالات التدريب الصلي ، والمشاركة في تصميم المناهج الدراسية ، وعمليات التقييم والمتابعة ، ووضع سياسة تعليمية تدريبية تتكامل فيها ومعها الجهود التعليمية والتدريبية من حيث الأهداف والفلسفة والوسائل والإمكانات والحاجات .

— للمشاركة في قياس تأثير النظم التعليمي وتحليله على التركيبة الاجتماعية والاقتصادية والثقافية . وفي تحسين نوعية الحياة لمخرجات التعليم.

— المشاركة في تحليل مدى كفاءة نظم التعليم والتدريب في المجتمع وقياسها من حيث الالتحاق والقيود والتحصيل واتصال المخرجات التعليمية باحتياجات سوق العمل.

— المشاركة في توفير مستلزمات عمليتي التعليم والتدريب وتصنيعها والمشاركة في توفير المصادر المالية . وفي بناء قواعد البيانات ونظم المعلومات التربوية.

هذا ويجب العناية وتخطيط أسس المشاركة الشعبية بدءاً من صياغة سياسة تنمية التعليم وتحديد أهدافها وتقييم أدائها حتى تدعم تلك السياسة.

ب/ ٢ أدوات اقتصادية:—

الموارد الاقتصادية في مجال التعليم كثيرة ومتعددة منها . معطون على درجة عالية من الكفاءة — للمباني التعليمية — أجهزة ووسائل تعليمية — استثمارات وموارد مالية . هذا ويقع على كامل قطاع التعليم الاستفادة القصوى من هذه الموارد لتحقيق أكبر عقد منها ، لذا اتبعت كثير من الدول سياسة التوسع الكمي في التعليم ، باعتبار أن التعليم هو السبيل إلى إعداد القوى البشرية المدربة لتطوير

الاقتصاد ، وزيادة معدلات النمو . وفي نفس الوقت فالزيادة في معدلات التنمية الاقتصادية مستوذي إلى تخصيص نصيب أكبر من الموارد لنشر التعليم ، ومصر من أول الدول التي رفعت شعار مجانية التعليم ، لكن مع زيادة الطلب عليه بسبب الزيادة السكانية ، والمطالبة في نفس الوقت بنوعية راقية من التعليم لمواجهة تحديات القرن الجديد . ظهرت مشكلات خاصة بقصور الموارد المالية . وبدأت الدولة في طرح بعض بدائل في التمويل لتحقيق هدف سياسة تنمية التعليم في إطار المجانية . . .

وهنا يمكن تصور إحدى بدائل التمويل في المجتمع الجديد بضرورة أن تخصص المؤسسات والمشروعات الاقتصادية الهادفة للربح في المجتمع جزءاً من أرباحها للإعفاء والاستثمار في تنمية الطاقة البشرية ، على اعتبار أن إسهامها في تمويل بعض نفقات التعليم والتدريب سيكون حافزاً لها في أن تراقب بشكل أو بآخر طرق الإنفاق والإدارة في المؤسسات التعليمية ، ويتسنى لها التأكيد من كفاءة إنتاج المخرجات التعليمية المطلوبة لمصلحتها ومصلحة المجتمع الجديد ككل . كما أن الإسهام المتزايد للوحدات الاقتصادية الهادفة للربح في تمويل التعليم ، سيؤكد الربط العضوي المباشر بين التعليم والاقتصاد ، ومراعاة حسابات الكلفة والفائدة.

Cost-Benefit ونوعية الفئتين على العملية التعليمية ، وهذا هو المقصود بالاقتصاد السياسي للتربية ، وهذا يجب أن تعذر من الوقوع في الخط بين الوحدات الاقتصادية التي تقتطع جزءاً من أرباحها لتحسين نوعية التعليم ، والمؤسسات الهادفة للربح على حساب التعليم وخصماً من المصروفات المدفوعة ، كما هو الحال في الجامعات الخاصة التي أنشئت حديثاً في مصر ، فالأخير يمكن أن يؤدي إلى نتيجة عكسية للعناية التعليمية والمجتمع في أن واحد .

ج/٣ . أدوات إدارية تنظيمية :

نمط إدارة المجتمع العمراني الجديد ، وتكبير شؤونه جانبان أساسيان :
أولهما : الجانب المهني ومعني بالمهارات والتقنية والتصميمات والنظم وجميعها يمكن التعامل معها وتحقيقها من خلال مركز للتدريب .

ثانيهما : الجانب السياسي الإداري والذي يقوم على العلاقة بين الإدارة المحلية للمجتمع الجديد وسلطة الدولة والمشاركة الشعبية من جانب أفراد المجتمع الجديد في تكبير شؤونه وإدارته .

لذا يمكن تصور أن الإدارة التربوية في المجتمع الجديد ستتقل من مجرد عمليات تسيير وروتينية إلى عمليات خلق وإبداع قوامها التخطيط الفعال والتنسيق والتنظيم والمتابعة والتقييم ، ويتطلب ذلك :

١/ج/٣ إعداد الهيكل الإداري للتنظيمي للمؤسس لقطاع التعليم :

الهيكل التنظيمي على جانب كبير من الأهمية لنجاح سياسة تنمية التعليم فالإدارة كعلم له أصول ونظريات لا يعرفها ولا يتمكن من توظيفها من لم يؤهل لها بأعلى المستويات ، فهي ليست مجرد تسيير الأعمال ، وإنما قيادة تبعث في المرعوسين الانتماء والإبداع ، وهي تنمية حقيقته للسلوك الأخلاقي القويم ، ويجب أن نلتزم بعدد من القيم التي تعمر الحياة .

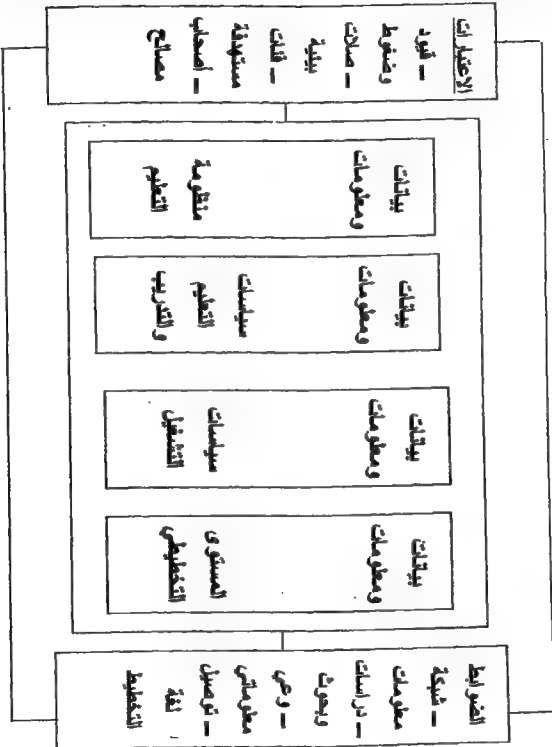
لهذا من الضروري توفير للدراسة والتدريب في الاختصاصات المختلفة في مجال الإدارة للإداريين العاملين في أجهزة الإدارات الفرعية للمجتمعات الجديدة ، مع تبني قرارات حديثة وواضحة لطرق اختيار العناصر الحديثة في الكادر الإداري وتعيينها ، وأن تتضمن شروط الدخول إلى المهنة الإعداد الأكاديمي المهني المتخصص ، وليس مجرد الاختصار على معيار الخبرة ، فالخبرة وحدها لا تكفي لضمان قدرة الموظف على أداء عمله ، ولا شك أن مثل هذه الطرق يقيح جهازاً إدارياً مؤهلاً بالمستويات المختلفة يوفر القيادات الإدارية للمنشودة .

ومما يزيد من كفاءة الجهاز الإداري ، البعد دقماً عن المركزية إحدى عقبات التطوير ، لما ينتج عنها من قيود تعيق حركة التنمية المجتمعية ، وتبعد قطاعات المجتمع المختلفة عن الاهتمام بقضايا التعليم والمشاركة في تحمل مسؤولياته ، وهنا نؤكد على مركزية التخطيط ولا مركزية التنفيذ في إدارة التعليم بالمجتمع الجديد (خوسية جواكين ، ٢٠٠١ ، ١٧٢) .

٢/ج/٣ . بناء نظام معلوماتي ترويجي :

تتطلب الإدارة التربوية بيانات ومعلومات أكثر تصاعداً وشمولاً وأهمها بيانات تتعلق بتقديرات السكان لعشر سنوات في المجتمع الجديد وتوزيعاتهم ، من ثم استخدامها في التخطيط للتوزيع الجغرافي الأمثل للمدارس على الأحياء المختلفة ، وبيانات أخرى تتعلق بمعدلات القبول وإمكانات التوسع في المدارس والمباني المدرسية ، والأجهزة المعاصرة ، وأهداف المنهج ومعدلات الإنجاز ، وإعداد المعلمين وتوزيعاتهم وخصائصهم ، وضوابط الفرق وشروطه وعمليات المتابعة والتقويم .

ويمكن تصور مكونات النظام المعلوماتي بالشكل التالي رقم (٣)



شكل رقم (٣) مكونات نظام معلوماتي تربوي

الشكل رقم (٣)

٣/٣ . تطوير آلية التخطيط التعليمي ورفع كفاءتها :

تبنى السياسات التعليمية والقرارات والإدارات المستخدمة على أساس تخطيط تربوي جيد وهذا التخطيط لمجتمع جديد في إطار التنمية الشاملة ، يجب أن يتعدى التنبؤ بإعداد القصور والمعلمين... الخ ، أي مطالب تخطيطية للتعليم ينبغي تحقيقها تتمثل في :

- دراسة التنظيمات المختلفة لدخل المجتمع الجديد ، وتحديد أنوار كل تنظيم فيها .
- ربط التعليم بالبيئة ومشروعات المستقبل وإعداد طليعة اجتماعية على درجة عالية من الكفاءة .
- تحديد الأولويات من خلال تحديد درجة النمو المنشود .
- مراعاة العوامل الاقتصادية Socio - Economics والسياسة مثل المصالح ، وتأثير المشروعات الكبرى في المجتمع الجديد والقوى الخارجية ومستجدات العصر .
- تحقيق التوازن في توزيع الخدمات التعليمية تحقيقاً لمبدأ العدالة في الفرص التعليمية ، من حيث عدد المدارس ، القصور ، المعلمين ... الخ .
- تحقيق التوازن بين الكم والكيف ، فالتخطيط التربوي الجيد يأخذ في الاعتبار الانفجار التعليمي جنباً إلى جنب مع معايير الجودة الشاملة مثل :
- جودة الطلاب . من حيث الإعداد المتكامل لحياته وشخصيته .
- جودة المنهج : من حيث ترابطه وتكامله .
- جودة المعلم : من حيث الإعداد والتأهيل الأكاديمي والمهني والتربوي .
- جودة طرق التدريس : من حيث تكامل المفهومين والممارسات النظرية مع للتطبيقات العملية
- جودة الكتاب : من حيث تكامل عناصره وتسلسله المنطقي ، ووضوح عرضه .
- جودة قاعات الدرس والتجهيزات : من حيث تلبيها وتحقيق شروط الإضاءة والتهوية لتناسب عالية للتعليم .
- هذا ويقع على عاتق التخطيط التعليمي في إطار متكامل مع التخطيط القومي الشامل فالاحتياجات الإنتاجية للخطة العامة الدورية من المال هي أحد أهم مؤثرات الخطة التعليمية في التعليم العام والفني في أي مجتمع جديد .

قائمة المراجع

أولا المراجع العربية :-

- ١- السيد محمد السيد -——ح : الاستيطان البشري ، بحث مدون بالمرجع في التربية البيئية للتعليم النظامي وغير النظامي ، رئاسة مجلس الوزراء ، جهاز شئون البيئة مشروع للتدريب والوعى البيئي ، دلتيدا ، ١٩٩٩ .
- ٢- السيد محمد كيلاكي وآخرون : تصنيف وترتيب المدن المصرية ، المؤتمر السنوي لمعهد التخطيط القومي كضائبا للتنمية في مصر ، القاهرة ، ١٩٩٠/٩٩ .
- ٣- اعتماد محمد ع——لام : أنماط ومشكلات التوطن في المجتمعات العمرانية الجديدة نحو استراتيجية مقترحة للتوطن منطقة توشكي ، دراسة مقدمة لمؤتمر مجتمع جنوب الوادي وأفاق المستقبل ، معهد للتخطيط القومي ، القاهرة ، فبراير ١٩٩٨ .
- ٤- المعهد الدولي للتخطيط التربوي : التخطيط المحلي المصغر ودوره في إعداد الخريطة المدرسية ، معهد التخطيط القومي ، بدون تاريخ -
- ٥- المؤتمر العربي الإقليمي حول التعليم للجميع : تقييم السنوات العشر الماضية ، الامية مستفحلة .. الجودة متأكبة ، توصيات المؤتمر ، مجلة المعرفة ، وزارة المعارف ، المملكة العربية السعودية ، محرم ١٤٢١ هـ جريه .
- ٦- لؤهاب السيد محمد أمام : دراسة تحليلية لسواسة التعليم في مصر خلال الثمانينات ، رسالة دكتوراه (غير منشورة) جامعة عين شمس ، كلية التربية ، ١٩٩٤ .
- ٧- برنامج الأمم المتحدة للتنمية : تقرير التنمية البشرية ، القاهرة ١٩٩٥ .
- ٨- جورج ويلها يم : مقدمة تحديات العمران الحضري في فترة الانتقال ، الجلسة الدوائية للمعلوم الاجتماعية ، ليونسكو ، العدد (١٤٧) ، مارس ١٩٩٦
- ٩- ج. هاميليك : للتنمية البشرية ، ترجمة بهجت عبد الفتاح ، تقرير الاتصالات والمعلومات في العالم ، القاهرة ، مركز مطبوعات ليونسكو ، ١٩٩٩-٢٠٠٠ .
- ١٠- جوستافو لوبيز : التعلم للتنمية المستدامة ، ترجمة مجدي مهدى على ، مجلة مستقبلات ، المجلد (٣٠) ، العدد (١) ، ليونسكو ، مارس ، ٢٠٠٠ .

- ١١- حامد عمار : في التنمية البشرية وتعليم المستقبل ، دراسات في التربية والثقافة (٧) ، القاهرة ، الدار العربية للكتاب ، ١٩٩٩ .
- ١٢- حامد عمار : إدارة للتعليم في الوطن العربي في عالم متغير ، في عبد الغنى عبود ، أصصال المؤتمر الثاني للجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية ، القاهرة ، دار الفكر العربي ، ١٩٩٥ .
- ١٣- حامد عمار : مقالات في التنمية البشرية العربية والثقافة (٦) ، القاهرة ، الدار العربية للكتاب ، ١٩٩٨ .
- ١٤- حسين كامل بهاء الدين : الوطنية في عالم بلا هوية (تحديات العولمة) ، القاهرة ، ١٩٩٩ .
- ١٥- حسين الجبالي : الأمن الاجتماعي والتخطيط للسراي ، دراسة مقدمة إلى مؤتمر الأمن الاجتماعي والتنمية ، القاهرة ، معهد التخطيط القومي ، أكتوبر ١٩٩٩ .
- ١٦- خوسيه جولكين : العولمة والثورة التكنولوجية ، ترجمة محمد البهنسي ، مجلة مستقبلات ، مجلد (٣١) ، العدد (١) ، اليونيسكو ، يونيو ٢٠٠١ .
- ١٧- ديولور وآخرون : فتعلم تلكه للكنز المكنون ، تقرير قدمته اللجنة الدولية المعنية بالتربية للقرن الحادي والعشرين ، القاهرة ، مركز مطبوعات اليونيسكو ، ١٩٩٩ .
- ١٨- ديفيد ولسون : إصلاح التعليم الفني والمهني والتكريب في عالم العمل المتغير ترجمة مجدي مهدي مجلة مستقبلات ، المجلد (٣١) ، العدد (١) ، اليونيسكو ، مارس ٢٠٠١ .
- ١٩- ريتشارد دمتري : بحوث الصرمان الحضري والقاتمون بها في الدول النامية ، .المجلة الدولية للعلوم الاجتماعية ، العدد (١٤٧) ، اليونيسكو ، مارس ، ١٩٩٦ .
- ٢٠- سعد الدين إبراهيم : تعليم الأمة العربية في القرن الحادي والعشرين (لكرثة والأمل) ، معهد التخطيط القومي والمعهد العربي للتخطيط بالكويت ، القاهرة ، أبريل ١٩٩٢ .
- ٢١- سيد عبد المقصود : أدوات سياسة التنمية الإقليمية على المستوى المركزي مع إشارة خاصة لمصر ، رسالة دكتوراه ، بولندا ، ١٩٧٧ .
- ٢٢- سيسيليا برسلانسكي : التحولات والتغيرات الاجتماعية للتعليم في القرن الواحد والعشرين مجلة مستقبلات ، المجلد (٣١) ، العدد (٢) ، اليونيسكو ، يونيو ٢٠٠١ .
- ٢٣- شبل بدران : للتعليم والتحديث ، القاهرة ، دار المعرفة الجامعية ، ١٩٩٦ .

٢٤-صلاح الدين جوهري : تنمية البشرية لبعء الاجتماعي في خطة التنمية ، ورقة عمل مقدمة للمشروع القومي لتخطيط للتنمية الإقليمية ، الأمم المتحدة ، وزارة التخطيط ،

١٩٩٩ .

٢٥-عبد الله عبد الدائم : نحو فلسفة تربوية عربية ، بيروت ، مركز الدراسات العربية ، ١٩٩١ .

٢٦-عبد الرحمن بن خلدون : المقدمة ، الجزء الأول من كتاب الحبر وديوان المبتدأ والخبر في أيام العرب والعجم والبربر ، لبنان ، دار الكتب العلمية ، ط(٤) ، ١٩٧٨ .

٢٧-غان دالين : مناهج البحث في التربية ، ترجمة محمد نبيل نوفل ، القاهرة ، مكتبة الأنجلو المصرية ، ط ٤ ، ١٩٩٠ .

٢٨-فؤاد أبو حطب : التحديات والتعليم ، مؤتمر التعليم وتحديات القرن الحادي والعشرين ، جامعة حلوان ، كلية التربية ، المجلد الأول ، المؤتمر العلمي للثالث ، إبريل ١٩٩٥

٢٩-لويس لوغرمان : السياسات التربوية ، ترجمة تمام الساطي ، بيروت ، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع ، ١٩٩١ .

٣٠-مافيويول جواكيم : إصلاح التعليم الثنائي ، ترجمة أحمد صليبة أحمد ، مجلة مستقبلات ، المجلد (٣١) ، العدد (١) ، لايونكو سارس ، ٢٠٠٠ .

٣١-محسن أحمد الخضري : للعلمة مقدمة في فكر ولقتصاد وإدارة عصر بلا دولة ، القاهرة مجموعة النيل العربية ، ٢٠٠٠ .

٣٢-محمد سيف الدين فهمي : للتخطيط التعليمي اسمه وأساليبه ومشكلاته ، القاهرة ، الأنجلو المصرية ، ط(٦) ، ١٩٩٦ .

٣٣-محمد متولي غنيمي : القيمة الاقتصادية للتعليم في الوطن العربي ، الوضع الراهن وإحتمالات المستقبل ، القاهرة ، الدار المصرية اللبنانية ، ١٩٩٦ .

٣٤-مركز دراسات الوحدة العربية : التنمية البشرية بالوطن العربي ، بحوث الندوة الفكرية التي تنظمها الأمانة العامة لجامعة الدول العربية ، فبراير ١٩٩٥ .

٣٥-مصطفى عبد القادر : استشراف المستقبل ودور التعليم للمصري في تحقيقه ، مجلة دراسات تربوية ، المجلد الخامس ، الجزء (٢٤) ، ١٩٩٠ .

٣٦-مجلس الوزراء : وثيقة مصر القرن إلحادي والعشرين ، مجلس الوزراء ، القاهرة ، مارس ١٩٩٦ .

٢٧-معهد التخطيط القومي : أبحاث الاستيطان في منطقة جنوب الوادي (توشكي) ، سلسلة قضايا التخطيط والتنمية ، رقم (١٣٢) ، يونيو ٢٠٠٠ .

٢٨-منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي : مخطو مدراس المستقبل ، المخصص للتقني لبرنامج تحليل مؤشرات التطيم في العالم ، لايونسكو ، ٢٠٠١ .

٢٩-نبيل علي : الثقافة العربية وعصر المطومات ، رؤية لمستقبل الخطاب الثقافي العربي ، الكويت ، عالم المعرفة ، العدد (٢٦٥) ، ٢٠٠١ .

٤٠-هدى عادل المصري : مقارنة بين تجربة المدن الجديدة في مصر وفرنسا ، ورقة عمل مقدمة في مؤتمر نحو صياغة استراتيجية تطرية وإقليمية للتنمية الحضرية في العالم العربي ، القاهرة ، ديسمبر ١٩٩٠ .

٤١-وزارة التربية والتعليم : للتعليم مشروع مبارك القومي ، ١٩٩١-١٩٩٨ .

٤٢-وزارة التربية والتعليم : مبارك والتعليم ، نحو تعليم متميز للجميع ، ٢٠٠٠ .

٤٣-وفاء أحمد عبد الله : رؤية بيئية لاجتماعية لمط جديد في المجتمعات البشرية في جنوب الوادي دراسة مقدمة لمؤتمر "مجتمع جنوب الوادي وأفاق المستقبل" ، معهد للتخطيط القومي ، القاهرة ، فبراير ١٩٩٨ .

ثانيا المراجع الأجنبية :-

- 44 -Bell , Elizabeth and others :The Man in North Conference on Community Development, Inuvik , North west Ter, Canada , 10-21 ,November , 1995, Abstract
- 45 -Collides, F., : Economics of Education , Review of International Encyclopedia of Education , Prospects , Vol. 17 , No. 3 – 1987 .
- 46-Eagan and Kicram : The Educated Mind – How Cognitive tools shape our understanding , The University of Chicago , press , The United States of America , 1997 .
- 47-Johnow and Best : Research in Education , New Delfit pretic Hallo indlimited fourth edition , September , 1982
- 48-Jorgenson , D., W., and Fraumeni B., M., : Investment in Education, Educational Researcher , Vol. 18 , No. 3 , 1987
- 49- Man C., and Tsang : Cost Analyses of Educational Inclusion of Marginalized Populations, UNESCO , Paris, International Institute for Educational Planning , 1994 .

- 50- Trow , M., : Policy Analysis , The International Encyclopedia of Educational Evaluation , Edited by H. J. Walberg and G. D. Hartel , Oxford , Pergamon Press , 1990 .
- 51-OECD : Towards a global information society , Paris , OECD , 1997.
- 52- Kanfman Roger : As King The Right Questions Typer of Strategic Planning Edited by Robert V. Carlson , London, Longman , 1991
- 53-Sundra Lec Anderson : Planning in The Distract of Columbia Public Schools , In Educational Planning , Edited by Robert V . Carlson , London , Longman , New York , 1991 .



إدارة بيانات الدمج في التدخل المبكر للأطفال المعوقين في مرحلة الطفولة المبكرة

إعداد د. نجدة إبراهيم علي سليمان *

مقدمة:

بدأت مصر الطريق نحو واقع أفضل للطفل المعوق، إلا أنه مازال أمامها الكثير في ضوء المتغيرات الحديثة التي تظهر في كل حين و الاهتمام الدولي المتزايد بحماية حقوق الطفل وتلبية حاجاته التربوية، التي أكتفتها عام ١٩٩٠م ندوة التربية للجميع المنعقدة في بنكوك بـتيلاند وقد أشارت في نتائجها إلى توسيع مفهوم التربية الأساسية من مجرد التربية في الصفوف الابتدائية إلى تلبية الحاجات التعليمية الأساسية للطفل حتى في السنوات المبكرة من العمر إدراكاً منها لأهمية هذه المرحلة من عمر الطفل في نموه اللاحق وفي إسهامه في بناء مجتمعه في المستقبل. وحددت الندوة الهدف الأول لعقد التسهيلات في: توسيع نطاق الأنشطة الإنمائية الموجهة نحو النمو في مرحلة الطفولة المبكرة بما في ذلك للتدخلات العلاجية على صعيد الأسرة والمجتمع، وبخاصة للأطفال الفقراء، والمحرومين والمعوقين. مما يشير إلى زيادة الوعي بحاجات الأطفال وضرورة تلبيةها في السنوات المبكرة.

إن الكثير من الأطفال المعوقين لا يزالون غير معطين أو مسجلين كمعوقين، والكثير منهم لم يظلم التأهيل ولم تبلغهم خدمات الدمج والعيش باستقلالية، كما أن حقوق الأطفال المعوقين لم تصبح لمرأ محسوساً في أغلب دول العالم، وإن كان الإطار الشرعي الدولي قد تأسس باعتماد الأمم المتحدة في عام ١٩٩٣م القوانين المعيارية التي تساعد على تحقيق تكافؤ الفرص للمعوقين، إلا أن الكثيرين منهم لا يزالون من بين أكثر فئات المجتمع تهيمشاً.

إن وضع الأطفال المعوقين على قائمة الأولويات في السياسات الاقتصادية والاجتماعية بوجود رؤية واضحة ومحددة لتحسين وضعهم في مصر تتشارك فيه كل القطاعات أصبح أمراً

* مدرس بقسم أصول التربية - معهد الدراسات التربوية جامعة القاهرة

ملحاً، لاسيما وقد بلغ عدد إجمالي الأطفال المعوقين في مصر وفق إحصائية عام ١٩٩٦م للجهاز المركزي للتعبئة العامة والإحصاء ٢٠٦٠٥٣٦ نمسه بوالذي يتوقع أن يصل إلى ٢٨٩٩١٨٠ نسمة عام ٢٠١٦م، بوفق دراسة لليونسيف لتقديرات الإعاقة للأطفال في جمهورية مصر العربية (١).

وقد شرعت الجهات الحكومية وغير الحكومية ببذل جهود مكثفة لتحديد حجم مشكلة الإعاقة، وإنشاء مؤسسات ومراكز التربية الخاصة والتأهيل، بتصميم وتنظيم برامج التدريب قبل الخدمة وبرامج التدريب أثناء الخدمة لإعداد الكوادر وتدريبها، وتنفيذ حملات التوعية الجماهيرية بهدف تعديل الاتجاهات نحو الأفراد المعوقين ودمجهم في المجتمع، والاهتمام بالرعاية الصحية الأولية لدرء مخاطر الأمراض الوبائية وغير الوبائية، وتحقيق الأهداف الوقائية من خلال التفقيف الصحي ونشر المعلومات حول للتغذية والنظافة والتطعيم وتنظيم الأسرة والإجاب ورعاية الأطفال و تطوير مستوى المعرفة بمبادئ السلامة العامة.

ولقد تحسنت للخدمات للتربية المقدمة للأطفال ذوي الإعاقات المتوسطة والشديدة في من المدرسة في مصر، وزداد عدد المدارس التي تم تأسيسها في المدن الكبيرة، إلا أن الشائعات حول عدم وجود قابلية للتعلم والاستقلالية لدى هؤلاء الأطفال المعوقين تقلل من البدائل التربوية المتاحة لهم بسبب الوصمة الاجتماعية، ويساعد على ذلك نقص الأدبيات حول الإعاقة و عدم توافر المعلومات الصحية.

وساعدت الرعاية الصحية الأولية التي يشارك فيها المجتمع المحلي، والتغذية، و للفاحات العديدة، والبحوث الطبية المتعلقة بالهندسة الوراثية والجينات للحيوية والإجراءات الجراحية والطبية على تحسين المستوى للصبي لهؤلاء الأطفال.

وقد دعمت نتائج البحوث والدراسات (٢) منذ لواخر الخمسينيات من القرن العشرين مفهوم التدخل المبكر في مرحلة الطفولة المبكرة، ففي عام ١٩٥٨م قام صموئيل كيرك Samuel Kirk بقياس تأثير خبرات مرحلة ما قبل المدرسة على مجموعتين من الأطفال المتأخرين عقلياً، نقلت إحداها تدخلاً في مرحلة الطفولة المبكرة، في حين لم تحصل الجماعة الأخرى على أي تدخل، وبينت النتائج زيادة في تحصيل الذكاء IQ يتراوح بين ١٠-٣٠ نقطة لدى الجماعة الأولى، بينما سجلت المجموعة الثانية تراجعاً وانخفاضاً فيه.

كما أظهرت النتائج تأخراً في مجالات النمو والسلوك ، وخاصة في مجالات النمو الاجتماعي والانفعالي لدى عينة من الأطفال المواليد الذين لم يتلقوا تنبيهاً أو إثارة . stimulation

(١-) مشكلة الدراسة :-

ما تزال مراكز رعاية الطفل في مرحلة ما قبل المدرسة عاجزة عن تقديم الخدمات لمعظم الأطفال الذين لديهم حاجة إليها ، وخاصة الأطفال والأسر الأقل حظاً والأكثر عرضة للخطر ، مما يستلزم التعرف علي مداخل و بيئات بديلة لتقديم خدمة متوسطة التكاليف من خلال دمج هذه البرامج بتوسيع قاعدة الخدمات التي تقدمها المدارس ومراكز رعاية الطفولة بحيث تشمل التغذية والرعاية الصحية والتربية والتكيف النفسي للعام .

وتحتاج خدمات التدخل المبكر في مصر التي تنصف بالتجزئة والانفصال بعضها عن بعض إلى خلق نوع من التوافق والمواءمة بين المنزل والمركز والمدرسة ، ودمج برامج الرعاية الصحية والتعليم العام والتنمية المحلية القائمة في المجتمع بدلاً من إقامة بنية تحتية جديدة باهظة التكاليف .

إن معظم برامج التأهيل التي تقدمها وزارة الشؤون الاجتماعية تبدأ من سن أربع سنوات بينما تبدأ البرامج التي تقدمها وزارة التربية والتعليم من سن ست سنوات ، وتقدم وزارة الصحة خدمات طبية وتشخيصية دون أن يتبعها في الغالب خدمة تأهيلية مناسبة . وتمثل الإعاقة المركبة حوالي ٣٣% من جملة الإعاقات بينما لا تغطي الجهود المؤسسية حالياً سوى نسبة ١% إجمالي المعوقين في مصر مع غياب كامل للخدمات المقدمة لذوي الإعاقات المركبة والأطفال المعوقين الأقل من ٤ سنوات؛ فإلى جانب غياب الخدمات المقدمة لحالات الإعاقات المركبة ، وغياب البرنامج التدريبي الموجه، ولأولياء الأمور ،لذي يمكنهم من متابعة تدريب أطفالهم في المنزل بما يساعد علي نجاح البرامج المقدمة لهم ،هناك عجز شديد في حجم الخدمات المقدمة في سن الطفولة المبكرة بوندره في الأخصائيين العاملين في هذا المجال ضاهك عن قلة أدوات القياس الفعالة لتحديد المستوى الارتقائي للطفل في هذا السن المبكر . كما أن البرامج القليلة المقدمة في دور الحضانه أو المدارس وللجمعيات فتوية يغلب عليها جميعاً تقديم خدمات تدخل مبكر لفئة واحدة من فئات الإعاقة . وبالرغم من أن القوانين في مصر تتسم صراحة علي ضرورة تقديم خدمات تربوية مناسبة للأطفال المعوقين بما يتلاءم وحاجاتهم الفردية الخاصة، إلا

أن نظام تقديم الخدمات قائم على مؤسسات وليس الخدمات المجتمعية العامة ببرنامج التربية الخاصة إما في مؤسسات إقامة داخلية أو مدارس نهائية خاصة .ولم تبذل سوى محاولات محدودة لتحديد عناصر المناهج الأساسية ،ولا تزال مهنة التربية الخاصة تقتصر إلى المناهج المناسبة التي من شأنها توجيه البرامج التعليمية للأطفال المعوقين ،ومن جهة أخرى فإن الطائفة الاستيعابية المحدودة للمدارس ،وعدم توفر بدائل تربية أخرى تجعل الخدمات المقدمة غير كافية ،ولا يستفيد منها سوى نسبة ضئيلة فقط من الفئات المستهدفة .

ويمثل دمج التخصصات العلمية لتقديم خدمات للتدخل المبكر للأطفال المواليد والرضع وأطفال ما قبل المدرسة ذوي الإعاقات وأسره تحدياً كبيراً وذلك لعدة أسباب منها :أن أخصائيي التدخل المبكر ليسوا أعضاء منتظمين في فرق التدخل المبكر وهم قد يقومون خدماتهم خارج الفصل في عياداتهم الخاصة ،والوقت المتاح لهم لتقديم الخدمة محدود في العادة ،وأدوارهم المتعلقة بالعمل مع الأسرة والمدرسة وتسهيل للتنسيق بينها غير واضح . ويحتاج علاج هذه التحديات إحداث تغيرات ضرورية وبناءات جديدة لتقديم الخدمة تحل محل البناءات التقليدية ،سما يستلزم أعباء مالية إضافية قد تكون مقيدة بالميزانيات المحدودة .

إن السبب الرئيس وراء تحول الإنسان المعوق إلى إنسان عاجز وغير قادر على تحقيق طموحاته واحتياجاته والقيام بدوره الطبيعي المناسب لسنة وجنسه في الحياة يكمن وراء البيئة والمجتمع المحيط مما قد يجعله عاطلاً عن العمل بفعل إعاقة بسيطة .

فمن الطبيعي ومن الأهمية بمكان أن يحصل الطفل على الحب والرعاية والتقدير من أسرته ،ويستطيع كذلك اللعب مع أطفال آخرين في مثل سنه ،و أن يستكشف المجتمع من حوله ،وأن يحصل على أكبر قدر ممكن من التعليم والتدريب ،بما يؤهله للاعتماد على نفسه والاستقلال فيما بعد ،فلا يجب للإعاقة أن تحول ،إلا في حدود ضيقة دون تحقيق ذلك . لكن إذا لم يتقهم الناس الطفل المعوق واحتياجاته ،من ثم ساعدوا على عزله عن المجتمع ، وإذا لم تنظم البيئة التي يعيش فيها بطريقة تضع في اعتبارها الاحتياجات الخاصة ، يكونون فقط هم والمجتمع المسؤولون عن إعاقة الطفل وعجزه .

إن الكثير من الأطفال المعرضين للخطر يعيشون بفضل التقدم في تكنولوجيا العلاج ،ولكن مازال هناك أطفال كثيرون في خطر بسبب تأخر في النمو يرجع إلى ظروفهم البيئية غير المناسبة مثل الفقر وزيادة النسل وما ينتج عنها من زيادة في معدل الإعاقات والحاجة إلى مزيد

من مؤونة التدخل المبكر وإلى أخصائيين متنوعين يضعون خبراتهم لخلق نماذج خدمة متكاملة تقابل احتياجات كل طفل بشكل أفضل، بالوعي المتزايد بالاحتياجات المتطورة والمعقدة للأطفال وتحسين جهود الاكتشاف المبكر لهم. إن النموذج القائم على تقديم خدمات التدخل المبكر في مرحلة الطفولة المبكرة يتطلب التعاون. الذي يعزز إلى أقصى حد الاستخدام الكفء للموارد، كما يحتاج إلى عناصر الاتصال والتنسيق .

ويمثل تنظيم البيئة التي يعمل فيها أخصائيو التدخل المبكر في مرحلة الطفولة المبكرة في مصر عائقاً في تطبيق التدخل المبكر ، إلى جانب غياب التمويل والدعم الإداري ، ولانقضاء القيادة وإهمال التدريب المهني إعداد الطلاب لتقديم خدمات التدخل المبكر .

ولا تدعم بيئة التعليم النظامي المناخ الإيجابي لإدارة الفصل لكي تتكيف مع الاحتياجات المختلفة للأطفال المعوقين ؛ فالفصول لا تتمتع بحجم مقبول ، وتفتقر إلى المعلمين المبتكرين المرنين والمتوائمين ، والأفراد المدربين بشكل مناسب لتقديم الخدمات الخاصة ، وتفتقد الترتيب والتنظيم المناسب للتكيف مع تدريس الأقران والتعلم التعاوني (١) ، ويعزز نقل الأطفال للمعوقين في بيئة تحتوي على أطفال لديهم نفس ظروف الإعاقة لتشابه في السلوك غير السوي بينهم . كما أن أساليب وخدمات التدخل غير قابلة للنقل (بما فيها التكنولوجيا المساعدة) والكثير من الأسر تمنعها إعاقة طفلها من المشاركة في الأنشطة المختلفة في بيئات المجتمع المحلي الطبيعية (السوق ، دور العبادة ، المكتبة ، النادي ، .. الخ) .

ومن هنا نتخلص مشكلة الدراسة في التساؤل الرئيس التالي: كيف يمكن إدارة البيئة في برامج التدخل المبكر العلاجية والتربوية المنمجة في مرحلة الطفولة المبكرة بما يحقق احتياجات كل طفل معوق وأسرته على السواء؟

وتستعين الدراسة بالمنهج الوصفي التحليلي و ببعض أدبيات التدخل المبكر العربية والأجنبية وبالزيارات الميدانية* والمقابلات غير المقننة التي أجرتها الباحثة في بعض مدارس وجمعيات ومراكز التدخل المبكر في مصر والولايات المتحدة الأمريكية كأحد أدوات هذا المنهج للإجابة عن التساؤلات الفرعية التالية: ما البيئة وما الدمج والتعميم في برامج التدخل المبكر في التربية الخاصة في مرحلة الطفولة المبكرة ؟ وما الفلسفات والنظريات التي تستند إليها ؟ وما النماذج المختلفة لبيئات الدمج ؟ وكيف تدار بيئات الدمج العلاجية والتربوية في التدخل المبكر من حيث تكيف البناء للتنظيمي للفصول ووضع الجداول والكشف المبكر وتقويم

الاستعداد للتعلم وتصميم وتخطيط البرامج وتقويمها ، بإدارة المناهج والأنشطة ، واكتساب المهارات والسلوك ، والتدريس البنائي والتعليم التعاوني للأقران وعمل الفريق ، وتدعيم نشاط الآباء وتدريبهم ؟ وما للتصور المقترح للإدارة الناجحة لبيئات للتدخل المبكر العلاجية والتربوية للمندمجة للأطفال المعوقين في مصر في مرحلة الطفولة المبكرة ؟

(٢-) أهداف الدراسة :-

تهدف الدراسة الراهنة إلي التعرف علي بعض المفاهيم والمصطلحات والقضايا والاستراتيجيات المتعلقة بإدارة بيئات الدمج العلاجية والتربوية في التدخل المبكر للأطفال المعوقين في مرحلة الطفولة المبكرة ، وبيان الفلسفات والنظريات التي تقوم عليها ، والتعرف علي نماذج بيئات الدمج المختلفة وإدارتها من حيث تكيف للتنظيم البنائي للفصول و الجداول ، والكشف المبكر وتقويم الاستعداد للتعلم و تصميم وتخطيط البرامج وتقويمها وإدارة المناهج والأنشطة واكتساب المهارات والسلوك والتدريس البنائي و تدعيم التعاون بين الأقران وزملاء العمل والآباء ، ووضع تصور مقترح لإدارة بيئات الدمج الناجحة لتقديم خدمات التدخل المبكر العلاجية والتربوية للأطفال المعوقين في مرحلة الطفولة المبكرة .

(٣-) أهمية الدراسة :-

ترجع أهمية هذه الدراسة إلي حداثة موضوعها فمن المعروف أن التدخل المبكر في مرحلة الطفولة المبكرة مدخل جديد في التربية الخاصة يفتقد إلي الدراسات والبحوث و التطبيق أيضاً ؛ فخدمات التدخل المبكر المقدمة للأطفال المعوقين في مصر وللعالم العربي إما غائبة أو ما زالت قاصرة علي بعض فئات الإعاقة في بعض مراكز الرعاية المتكاملة ، بالإضافة إلي أنها غير معممة في أماكن رعاية الطفل في المجتمع المحلي .

ومن المنتظر والمأمول أن تغيد هذه الدراسة في رفع مستوى الوعي الثقافي لدى الدارسين والباحثين والمهنيين بمجال التدخل المبكر في مرحلة الطفولة المبكرة من صناعي القرار ورجال الإدارة والأطباء الأخصائيين والمعلمين في التعليم العام وفي التربية الخاصة ، وأسرة الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة .

وهناك أسباب أخرى تضيف علي هذه الدراسة أهمية خاصة منها : تعبير الأسر عن توقعاتهم المترابطة لتلقي خدمات مدمجة في بيئات جماعية تخدم الأطفال للمعوقين ، وضرورة إصلاح وتنقيح مناهج التربية الخاصة للاستجابة لتوقعاتهم نحو تسهيل القدرة الاجتماعية والصداقات بين

الأطفال ذوي الإعاقات والأطفال الأسوياء علي السواء .و الطلب المتزايد من النساء العاملات اللاتي لديهن أطفال بحاجة إلي رعاية مستمرة وخاصة المعوقين منهم حول أماكن تقديم خدمات التدخل المبكر .

إن دعم الأطفال الصغار عن طريق برامج ما قبل المدرسة والأنشطة والإجراءات التربوية التي تلبي حاجاتهم وتدعيم البيئة التي يعيشون فيها بما في ذلك الأسرة والمجتمع المحلي والبيئات الاجتماعية والاقتصادية هو طريقة غير تقليدية للتفكير بالتربية والاستراتيجيات التربوية المتعلقة بمرحلة ما قبل المدرسة وحاجات التلاميذ في المدرسة.

و تحقيق تكافؤ الفرص للأطفال المعوقين ،يعني وضع النظام العام للمجتمع في متناول الجميع بما فيه من البيئة الطبيعية والثقافية والإسكان والنقل والخدمات الاجتماعية والصحية ،وفرص التعليم والعمل والحياة الثقافية والاجتماعية بما تشمله من مرافق رياضية وترفيهية وغيرها .

وتساعد الأنشطة الحياتية اليومية البسيطة التي يقوم بها الأطفال اليلفون في تشكيل الأسس لكل نموهم المستقبلي .ويخفف التدخل المبكر لتأثيرات حالة الإعاقة ،وهو يحقق ذلك أسرع من التدخل المتأخر .والجدوى الاقتصادية لبرامج التدخل المبكر أفضل بكثير من التدخل المتأخر^(١) .

إن الدعم المناسب لنمو الأطفال وتطورهم في السنوات الأولى من الحياة هو استثمار اجتماعي جدير بالاهتمام فمن المعروف جيداً أن النضج السريع والاكتساب المبكر للمهارات الحركية والمعرفية التي تتصف بهما مرحلة الرضاعة ومرحلة الطفولة المبكرة يجعلان الأطفال عرضة للتأثر الإيجابي بالظروف الصحية والغذائية والنفسية والاجتماعية وغيرها من الظروف البيئية ؛ فالأطفال الأقل حظاً الذين يعيشون في الفقر عرضة علي وجه الخصوص لضعف النمو الجسدي والنفس الاجتماعي .وبناء علي ذلك ،فالاعتقاد هو أن الوقت الحاسم للحفاظ علي البقاء وتدعيم مظاهر النمو هو الوقت الممتد عبر السنوات الأولى من العمر^(٢) .

(أولاً) المفاهيم والمصطلحات :

(١-) الإدارة : Management

يعرف فايول Fayol الإدارة بأنها "التنبؤ والتخطيط والتنظيم وإصدار الأوامر والتنسيق

والرقابة"^(٣)

والإدارة في التربية هي كل تلك الأساليب والإجراءات المستخدمة في تشغيل المؤسسة التعليمية بما يتفق مع السياسات الموضوعية " (٧)

(٧-٢) البيئة :- Environment

البيئة هي الإطار الذي يمارس فيه الإنسان نشاطاته المختلفة (٨) .

والبيئة الاجتماعية التي تحيط بالإنسان تشمل الأسرة التي يعيش فيها والمدرسة التي يتعلم فيها والمكان الذي يؤدي فيه عمله والجهات التي يقضي فيها وقت فراغه والحي الذي يسكنه . ويؤثر المسكن السئ في شخصيته . فقد يعرقل عملية بناء الخلق الذي يتفق والمستويات الاجتماعية السائدة فيتوقف تضج الضمير في الفرد ولا يحرص على اتباع قواعد الآداب واحترام التقاليد والاتجاه إلى السلوك السوي .

وافترار السكن للشروط الصحية من حيث التهوية والمناخ ودرجة الرطوبة ووفرة ماء الشرب يؤدي إلى إضرار في الحالة الصحية وفي النمو الجسدي بوجه عام .

وتخطيط البيئة وتصميمها واتساعها وطريقة بنائها وتهويتها وكتابتها وإمكاناتها ومرافقها له دور كبير في إكساب المعايير التي سوف يتبناها الفرد في حياته . كما أن العلاقات الإنسانية والاتصالات بين الأفراد تؤثر الحقائق والمتنزهات وساحات اللعب يمكن أن تكون إمكانات مناسبة لتفريغ الطاقة الزائدة ومتنفساً وقد تكون مصدر إغراء وجذب أو مصدر إزعاج والرغبة في الهروب .

ومن أهم المبادئ في تفسير السلوك عالم الطفل كما يراه لا كما نراه نحن ومحيط الفرد هو البيئة الواقعية (درجات الحرارة والرطوبة والإضاءة) أو البيئة الحضرية أو الريفية التي قد تؤثر في بيئته السيكولوجية أو في مجاله فهي البيئة التي تثير لنتيجه واهتمامه ونشاطه .

(٣-٣) إدارة البيئة في التدخل المبكر : Environment management

تتبنى الدراسة الراهنة للتعريف الإجرائي التالي لإدارة البيئة في التدخل المبكر فهي "مجموع العمليات والأنشطة التي تتدخل فيها بينها في البيئات الطبيعية للطفولة المبكرة (المنزل والمركز والمدرسة والمجتمع المحلي .. الخ) لتحقيق أهداف التدخل المبكر العلاجية والتربوية المنتمجة للأطفال المعوقين وأسرها ."

(٤-٤) التربية الخاصة :- Special education

والتربية الخاصة كما عرفها قانون تعليم الأفراد ذوي الإعاقات في الولايات المتحدة^(١) هي "هي التعليم المصمم بشكل خاص والمقدم للطلاب ذوي الإعاقات في كل البيئات بما فيها مكان العمل ومراكز التدريب".

وفصول التربية الخاصة هي بيئات للفصل تحت إشراف معلم تربية خاصة مؤهل يقدم تعليمًا مصممًا بشكل خاص لمقابلة احتياجات طالب ذي إعاقة^(٢).

(٥-) الإعاقة Handicap :-

إن أي قصور في النشاط أو الوظيفة التي يفترض أن يقوم بها الطفل بالنسبة لمنه تعد إعاقة. فالإعاقة

هي للقصور في قدرة الإنسان علي القيام بدوره المناسب لمنه وجنسه في مجتمعه (مثل عدم قدرة الطفل المعوق علي اللعب مع الأطفال الآخرين وعدم قدرته علي الحصول علي الحب والرعاية والتقبل من أسرته وعدم القدرة علي العمل والزواج وتكوين الأسرة.. الخ)^(٣) و الإعاقة ليست قدرًا لا يمكن أن يفعل شيئًا تجاهه فهناك الكثير من مستويات التدخل المطلوبة التي يمكن بواسطتها مواجهة مشكلة الإعاقة بدءاً من الوقلية يليها الاكتشاف المبكر ثم التأهيل وانتهاءً بدور المجتمع والبيئة.

(٦-) التدخل المبكر :- Early intervention

من الناحية القانونية يستخدم مصطلح "التدخل المبكر" في وصف السنوات من الميلاد حتى سن ثلاث سنوات بينما يستخدم مصطلح "التربية الخاصة في الطفولة المبكرة" Early Childhood Special Education أو مصطلح "التربية الخاصة في مرحلة ما قبل المدرسة" Preschool Special Education في وصف الفترة الممتدة من سن (٣-٥) سنوات للأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة. وهو ما يتفق مع ما جاء في قانون تعليم الأفراد ذوي الإعاقات في الولايات المتحدة والذي خصص الجزء (H) للأطفال المولودين والرضع و الجزء (B) للأطفال من سن (٥-٨) سنوات^(٤).

ويشمل التدخل المبكر تقديم خدمات متنوعة طبية واجتماعية وتربوية ونفسية للأطفال دون السادسة (أو الثامنة) من أعمارهم الذين يعانون من إعاقة، أو تأخر نمائي، أو الذين لديهم قابلية للتأخر أو الإعاقة. ونظراً لصغر سنهم واعتمادهم أساساً علي أسرهم لتلبية احتياجاتهم،

لذلك فإن برامج التدخل المبكر تركز بالضرورة على تطوير مهارات أولياء الأمور وقدراتهم لمساعدة أطفالهم على النمو والتعلم وفقاً لما يعرف بالخطة الفردية لخدمة الأسرة .

و تعني كلمة تدخل كل التفاعلات المتبادلة التي تحدث بين الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة أو المعرضين للخطر لأسباب نمائية وبين بيئتهم الطبيعية والاجتماعية لتعزيز نموهم وتكيفهم داخل الفصل أو خارجه في التعليم العام ،(في حالة الدمج مع الأطفال الأسوياء) ،أو في التربية الخاصة (في حالة العزل) . كما يتضمن التدخل المبكر للتطبيقات المتعلقة بتدعيم الأسرة والخدمات القائمة في المنزل ،أو في بيئات الرعاية الجماعية في المركز أو المستشفى.(١٣)

أو هو الخدمات الشاملة للأطفال للموليد والرضع المعوقين أو المعرضين لخطر اكتساب إعاقة أو الإصابة بها وقد تتضمن الخدمات التطعيم والرعاية الصحية والمساعدة النفسية والاجتماعية .(١٤)

ويتضح من هذا التعريف أن خدمات التدخل المبكر لا تقتصر على التربية الخاصة في مرحلة الطفولة المبكرة لدعم نمو الأطفال المتأخرين نمائياً والأطفال المعرضين لخطر الإعاقة والأطفال ذوي الإعاقات المثبتة ، ولكنه يشمل أيضاً على خدمات الكشف والتشخيص المبكر والخدمات المساندة (العلاج الطبيعي والوظيفي والنطقي) ،والإرشاد والدعم والتدريب الأسري ،والخدمات الوقائية متعددة الأوجه التي يتم تنفيذها بالتعاون مع العاملين في المجالات الطبية المختلفة وخاصة مجال الرعاية الصحية الأولية ،والتوعية الأسرية والجماعية بوسائل الاتصال المسموعة والمقروءة والمرئية .

(٧-) الطفولة المبكرة : Early childhood

يقصد بالطفولة المبكرة الأطفال من الميلاد حتى من خمس سنوات أو ثماني سنوات ،ويشير هذا المصطلح إلى الأطفال حديثي الولادة infants والرضع toddlers في سن المشي والأطفال في سن ما قبل المدرسة preschoolers أي حتى عمر خمس سنوات (١٥) .

وتعد السنوات الأولى من حياة الأطفال الأصحاء مرحلة حاسمة لنموهم وهي أشد أهمية للأطفال المعوقين والأطفال المعرضين للخطر بعيداً من أن تكون مرحلة الطفولة مرحلة تطور ولعب واستكشاف واستمتاع كما هو الحال للأطفال العاديين فإنها غالباً ما تكون مرحلة معاناة وحرمان للأطفال المعوقين .

والفئات المستهدفة من برامج التدخل المبكر هي (١٦):

١- الأطفال المتأخرين نمائياً developmentally delayed children :نوه الأطفال الذين لديهم تأخر في النمو في واحد أو أكثر من المجالات التالية: المجال المعرفي -والمجال الحركي - والمجال اللغوي - والمجال الاجتماعي الانفعالي - ومجال العنلية بالذات ويكون هذا التأخر بواقع انحرافين معياريين دون المتوسط في اثنين أو أكثر من المجالات المذكورة، أو بنسبة مقدارها ٢٥% مقاسة بالقوائم النمائية التي تستخدم الدرجات من هذا النوع ، أو بملاحظة مظاهر نمائية غير عالية أو أنماط سلوكية شاذة .

٢- الأطفال الذين يعانون من حالات إعاقة جسمية أو عقلية child with established disabilities وهم الأطفال أصحاب الحالات الجينية الذين يعانون من اضطرابات في عملية الأيض أو اضطرابات عصبية أو أمراض معدية أو تشوهات خلقية أو اضطرابات حسية أو الارتباط الزائد بالألم لحوالات التسمم .

٣- الأطفال الذين يكونون في حالة خطر a t risk-children :نوه الأطفال الذين تعرضوا لما لا يقل عن ثلاثة عوامل خطر بيئية نتيجة لظروفهم المحيطة (مثل عمر الأم عند الولادة ،الفقر وتدني مستوى الدخل ،عدم استقرار الوضع الأسري،وجود إعاقة لدى الوالدين ،استخدام العقاقير الخطيرة)،أو بيولوجية (مثل الخداج ،الاختناق ،الزيف للامعاض) .
ويقوم تطبيق التربية الخاصة في البيئات الطبيعية للطفولة المبكرة علي عدة مبادئ من أهمها (١٧) :

أ- تفريد أنشطة المنهج وتأسيسها علي تقويم دقيق ب- أن تتضمن أنشطة التقويم استراتيجيات قياس متعددة تدار علي مر الوقت في ظروف طبيعية باستخدام أعمال روتينية وأشخاص كبار المؤلفين ،ج- التطبيقات ترتكز علي الأسرة التي تشارك في صنع القرار و تدعما في التوظيف. د- يقوم تخطيط وتطبيق وتقويم خبرات التعلم المبكر للأطفال علي جهود الفريق الذي يضم أفراد الأسرة وأعضاء من تخصصات علمية معينة،هـ- تقديم الخدمات في بيئات التطبيع وباستخدام إجراءات التطبيع و- استخدام استراتيجيات التدخل في سياق الأعمال الروتينية والأنشطة اليومية الجارية ز- الرقابة الضرورية والتكيف المستمر لتطبيقات التدخل،ح- تخطيط وتطبيق وتقويم التفاعلات بين برامج الخدمة علي أساس فردي .

و قد حدد بيلي Bailey و رلي Worley النتائج المتوقعة من تطبيق هذه المبادئ علي الأطفال المعوقين في بيئاتهم الطبيعية فيما يلي (١٨) : أ- دعم الأسر في تحقيق أهدافها الخاصة

- ب- تعزيز انتماء الأطفال واستقلالياتهم وإقتانهم .ج- تعزيز نمو الأطفال في مجالات النمو الرئيسية د- بناء وتدعيم القدرة الاجتماعية للأطفال .هـ- تعزيز استخدام الأطفال تنمية مهاراتهم .و- إمداد الأطفال بخبرات حياة طبيعية وإعدادهم لها ز- منع ظهور مشكلات أو إعاقات في مستقبل .

(٨-) الدمج والتعميم في بيئات الطفولة الطبيعية :-

يقصد بالخدمات المندمجة integrated services: أ- تعليم خاص أو علاج خاص يقدم في الفصل ب- يحدث عادة أثناء تولد أطفال آخرين، ج- في سياق الأعمال الروتينية و الأنشطة الجارية .

إن مبدأ التطبيق normalization (توفير أنماط أو ظروف أقرب ما تكون لأنماط ومعايير مجتمع التعليم العام للشخص المعوق)، والدمج Inclusion (تعليم الطلاب ذوي الإعاقات جنباً إلى جنب مع أقرانهم وأصدقائهم غير المعوقين في بيئات التعليم العام) أو integration (نقل الأفراد ذوي الإعاقات داخل بيئات المجتمع المحلي الطبيعية) (١٩) أو التطبيق الملائم نموياً developmentally appropriate practice ، و التفريد individualization والعمل التعاوني collaboration كل هذه المداخل تقترح تفضيل الخدمات المندمجة على الخدمات المنعزلة .

و تجمع الأدبيات التربوية الحديثة على أن من أهم مبررات دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة مع الأطفال العاديين في نفس البيئة التعليمية ما يلي (٢٠) :

١ - المبررات الاجتماعية والأخلاقية : هناك افتراض أن دمج الأشخاص المعوقين يشجع على تبني نظرة إيجابية نحوهم و أن عزلهم يشجع الاتجاهات السلبية بينما يهيئ الدمج الفرص لنمو إدراك اجتماعي واقعي .

٢- المبررات القانونية - التشريعية : فالتشريعات التربوية في معظم دول العالم في الوقت الراهن تنص على حق التلميذ المعاق في التعلم في البيئة التربوية الأقرب إلى البيئة الطبيعية .

٣- المبررات النفسية - التربوية : إن الأطفال بحاجة إلى التفاعل مع الآخرين و التعامل مع ظروف الحياة اليومية التي تزداد تعقيداً مع الأيام ، والبيئة التعليمية التي تسمح بالدمج أكثر قدرة من البيئة المعزولة على تحقيق هذا المطلب ، فالتعلم بالمحاكاة و التقايد يحدث عندما تتوفر النماذج المناسبة .

و من أهم شروط نجاح الدمج التخطيط الواعي الذي يهيئ الفرص المناسبة للتفاعل بين الأتراب .

ومن الكفايات الضرورية لمعلمي الصفوف العادية لدمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة ^(٣١) ما يلي:

أ- القدرة علي ملاحظة وتسجيل سلوك الأطفال في المواقف الصفية المختلفة ب- القدرة علي العمل كعضو فاعل في فريق متعدد التخصصات الذي يصمم وينفذ ويقيم البرامج المختلفة ج- التمتع بمستوى مقبول من المعرفة حول فئات الاحتياجات الخاصة وأسبابها وأبعادها التربوية والنفسية د- معرفة خصائص النمو الطبيعي في مراحل الطفولة هـ- معرفة مبادئ وأساليب تطوير البرامج التربوية الفردية و- القدرة علي تفسير أهم المعلومات الواردة في التقارير الطبية والنفسية-التربوية حول الطفل ز- بناء علاقات عمل مناسبة مع الجمعيات والمؤسسات التي تعنى بتدريب وتربية الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة ح- معرفة المبادئ الأساسية لصيانة المعدات والأدوات الخاصة والمكيفة التي يستخدمها الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة ط- القدرة علي تكيف الاختبارات ولوات التقييم المختلفة بما يتلاءم وطبيعة الاحتياجات الخاصة ي- التمتع بالمعرفة الكافية حول النشاطات المرغوب فيها والنشاطات الممنوعة لكل فئة من فئات الاحتياجات الخاصة ك- القدرة علي بناء علاقات عمل مفيدة وبنائة مع أسر الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة ل- معرفة الطرق الفعالة لتعديل اتجاهات الأطفال نحو زملائهم ذوي الاحتياجات الخاصة م- القدرة علي تنظيم البيئة الصفية علي نحو يسمح للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة بالمشاركة في الأنشطة التعليمية إلي أقصى حد ممكن .

ن- القدرة علي تكيف الوسائل التعليمية وطبيعة الاحتياجات الخاصة للطفل و عناصر المناهج عند الحاجة .

و يطلق مصطلح التعديل أو التكيف الملائم adaptive fit على الانسجام بين مطالب البيئة أو المهمة و احتياجات وقدرات الشخص فهو يشير إلى الدرجة التي يكون فيها الطفل قادراً على التكيف مع البيئة . وهو عملية ديناميكية تتضمن تفلواضاً مستمراً بين الطفل و البيئة من أجل تدعيم وجودهما للتبادل معاً .

و بالنسبة للطفل المعوق يقصد بالتكيف الملائم محاولة الطفل لمقابلة توقعات بيئات التعلم المختلفة ؛ ففي التعليم المتكيف تعدل بيئة التعلم للتكيف مع خصائص كل طفل على حدة و

احتياجات تعلمه، ويركز فيه على للتدخل المباشر لتحسين قدرات كل طفل لكي يكتسب للمعرفة الخاصة بالمادة و التفكير المرتب و مهارات حل المشكلة بنجاح حتى يمكنه العمل بشكل مستقل و التعاون مع الأقران لمقابلة كل مطالب التعليم المدرسي العقلي و الاجتماعية . والتعليم المكيف أو المعدل adaptive instruction هو تعليم يعدل بيئة التعلم للتكيف مع الخصائص الفريدة للمتعلم ،أو هو استجابة التعليم بطرق متعددة للمقابلة بين احتياجات الطفل ومطالب البيئة وذلك بتطبيق عدة مدخلات مثل نقل الطالب إلى بيئة أخرى أكثر تجاوباً وتوجيهها لاحتياجاته لخلق تلائم تكيفي بين الطالب وبيئة التعلم من خلال التعليم (٢٢) .

يعتمد دمج الطفل في المدرسة العادية على قدرته على التكيف أكاديمياً وسلوكياً وطبيعياً لمطالب بيئة التعليم العام، كما يتوقف أيضاً على نوع وشدة الإعاقة ومدى تكيف المدرسة الفعّال مع هذه الاحتياجات.

ويركز التعليم المكيف على تقويم قدرات وخصائص كل طفل على حدة باستخدام إجراءات تربوية متنوعة وتسلسل المواد وترتيبات التعلم البديلة في بيئة الفصل لمساعدة الطفل على إتقان المحتوى بالسرعة التي تتفق مع قدراته واهتماماته مع توقع تولي الطفل مسؤوليات متزايدة في تخطيط ورقابة معلمه .

ويجب أن تعطى الأولوية في أي خطة للتدخل للتوظيف للتكيف adaptive functioning المهمة في البيئة الذي يعني اكتساب مهارات الاكتفاء الذاتي في كل مجالات التوظيف (٢٣) .

و تتميز المدارس القادرة على صلية للدمج للفعّال، كما يقول "ماكغونال" بالشروط التالية (٢٤):

أ-وجود برامج تعليمية منفردة لكل طفل وتطبيقات تربوية موقفة v validated ب- تدعيم ضروري لكل الطلاب لضمان نجاحهم عبر بيئات التعلم.

ج- تقديم الخدمات من خلال نموذج فريق التعليم العابر لل تخصصات transdisciplinary team القائم على التعاون بين معلمي التعليم العام و التربية الخاصة والأخصائيين النفسيين في المدرسة وأخصائيي علاج اللغة والتخاطب في وضع البرنامج التعليمي لكل طالب على حدة وتطبيقه .

د- يتعلم الطفل المعوق في نفس المدرسة التي يلتحق بها الأطفال غير المعوقين في التعليم النظامي العام وفي الأماكن التي يشارك فيها الأطفال في المجتمع المحلي .

ومن أهم الأسس التي يقوم عليها الدمج في بيئة التعليم العام والتربية الخاصة لتعزيز الخدمات التعليمية المبكرة والمناسبة لكل طفل ما يلي :

• التأكيد على عملية التفريد وتعزيز للتدخل للنشيط للأطفال في البيئة ،

• التوجه نحو أنشطة تقويم حقيقية وطبيعية وإعطاء قيمة وأهمية للتفاعل الاجتماعي المتبادل بين الأطفال،

• الاعتراف بالحاجة إلى تكييف التنوع الثقافي للأطفال.

(٩-) التعميم : generalization

التعميم هو حدوث السلوك المعنى في ترتيب زمني مختلف لنفس الأحداث وتحت ظروف مغايرة لتلك الظروف التي حدث فيها التدريب (٢٥) .

فلكي يتغير السلوك العلاجي ويصبح فعالاً يجب إيراد حدوثه عبر الزمن والأشخاص والأماكن وانتشار تأثيرات التغيير في سلوكيات معينة متنوعة . وعندما يحدث تعميم كامل وملامت لمهارة الفرد يستطيع استخدام تلك المهارة أينما احتاجها بشكل غير نمطي. وبالتالي فإن التعميم المقصود هنا هو القدرة أو التمكن من المهارة a competence with a skill .

والتعميم هو جزء رئيس من عملية التعلم ويتم قياسه بتطبيق قياسات متنوعة للإشارة إلى مدى إعمال الطفل المعرفة المتعلقة بالمهارة المستهدفة . ودمج خدمات التدخل المبكر يقوم على افتراض أنها تكتسب تعميماً أكثر قوة ومعنى مما يجعلها أكثر فاعلية من النماذج المنعزلة . ويتوقف دمج أو عزل الخدمات على عدة أبعاد مثل : مكان تقديم الخدمات ، ومن الذي يحضرها ، نوع التدخل المستخدم ، والأهداف الموصوغة والأنشطة المستخدمة ، والدور الذي يلعبه الأخصائي . ويتوقف حدوث التعميم في العلاج المندمج على المبادئ الست التالية (٢٦) :

أ- تقديم العلاج في فصل الطفل . ب- وجود أطفال آخرين . ج- غرس العلاج والتعليم في الأنشطة والأعمال الروتينية اليومية للفصل . د- أن يكون التعليم والعلاج تابعاً لبؤرة انتباه الطفل . هـ- أن تكون الأهداف وظيفية وذات فائدة مباشرة . و- تعاون الأخصائيين وعملهم كاستشاريين للمعلمين والآباء .

ومن العوامل التي تعزز حدوث التعميم مليلي (٢٧) :

١ - زيادة معدل استخدام الطفل مهارة أو سلوك متعلم بشكل متجدد ومستمر وبصورة متزايدة .

٢ - تسهيل المعلمين المهارات ومتابعتهم لها واستثمارهم عنها أثناء جلسات العلاج في الفصل

٣ - ومراعاة اختلاف مضمون المهارات التي تدرس في التدخل المبكر تبعاً لاختلاف خصائص النمو الفردي لكل متعلم، وللتصور الآتي لتأثيرات التعميم الذي يتنوع من فرد لآخر ومن مهارة لآخرى ومن بيئة لآخرى

(ثانياً) الأسس الفلسفية والنظرية لإدارة البيئة في التدخل المبكر في مرحلة الطفولة المبكرة؛

تقوم تطبيقات التربية الخاصة في الطفولة المبكرة على مبادئ أساسية لتحليل السلوك، والكثير منها قائم على آراء متعددة لنظريات مختلفة؛ فالتوصيات حول تصميم للفصول قائمة على آراء أصحاب النظريات البنائية أمثال بياجيه Piaget فيكوتسكي Vgotsky، والتوصيات الخاصة ببناء الأبعاد الاجتماعية للفصل ترجع إلى منظري التعلم الاجتماعي مثل بندورا Bandura، والتوصيات بتعزيز المهارات الاجتماعية ومهارات الاتصال لها جذورها في النظريات المتنوعة لنمو الطفل والنمو اللغوي، أما مظاهر التدخل الأكثر توسعاً فتوصياتها قائمة على منظورات أيكولوجية بيئية دافع عنها برونر Broenbrenner . وفيما يلي عرض لبعضها :

(١-) فلسفة للنضوج :-

لم تكن فلسفة النضوج متعاطفة نحو تعليم الأطفال المعوقين في مرحلة الطفولة المبكرة، وذلك اعتقاداً منها بأن خدمات الطفولة المبكرة قد تخلق مشكلات بالفعل بدلاً من أن تعالجها مادام الطفل لم ينضج بالقدر الكافي الذي يمكنه من التكيف مع ضغوط التعليم البنائي في البيئة التربوية للمدرسة .

وتعني فلسفة النضوج أن الطفل قبل دخوله المدرسة يجب أن يبلغ مستوى من النضوج يكون فيه على استعداد لتعلم مهارات معينة ^(٢٨) .

ويشير مفهوم الاستعداد إلى أنه ثمة فترة زمنية معينة يستطيع التلميذ في أثناءها تحصيل أفضل للنتائج بأقل جهد ممكن ^(٢٩) . وقد كان الاستعداد للتعلم يعرف في الماضي على أنه مصطلح يشير إلى مستوى النضج.

(٢-) البيئة وتعديل السلوك :-

لم يعد أحد من المهتمين بنمو الإنسان وتعلمه يشك في حقيقة أن التطور إنما هو نتاج تفاعلات تبادلية تشكل من خلالها الخبرات والظروف البيئية القابليات البيولوجية الوراثية للأسوأ أو للأحسن ولن كل إنسان لا يملك في الوقت الراهن على الأقل الوسائل لتغيير البيئة الوراثية وبالتالي فلا خيار سوى تغيير البيئة، وفي ذلك مرير للاهتمام بثقافة الطفل وتربيته ببعديها

المعنوي والمادي بحيث أنهما يشكلان عنصراً حاسماً وحيوياً من عناصر البيئة التي ترسم ملامح سلوكه وشخصيته (٣٠).

لا يختلف الطفل المعوق عن الأطفال العاديين من حيث أنه يسلك (يقوم بأفعال ونشاطات مختلفة) وأن سلوكه ليس عشوائياً ولكنه يحدث وفقاً لقوانين محددة. وإذا عرفنا تلك القوانين أصبحت عملية تعديل سلوك الطفل المعوق عملية ممكنة وفعالة. ومن أهمها ما يلي (٣١) :

أ- إن السلوك لا يحدث بالصدفة أو بدون أسباب وإذا عرفت الأسباب أمكن ضبطها وضبط السلوك .

ب- إن السلوك في اللحظة التي يحدث فيها يكون متأثراً بثلاثة أنواع من العوامل الرئيسية هي: الخبرات الماضية والقابليات الوراثية والظروف البيئية الحالية وليس في الإمكان سوى ضبط الظروف البيئية الحالية لتعديله .

ج- تعزيز الطفل عندما يكون سلوكه مناسباً ، والتركيز على السلوك الظاهر وتعريفه بدقة ووضوح.

د- إن السلوك سواء كان عادياً أو شاذاً هو سلوك متعلم ، و هو قابل للتعزيز وفقاً لقوانين التعلم العام .

(٣٢) - الفلسفة التي تقوم عليها إدارة بيئة التدخل المبكر المرتكزة على اللعب:-

تقوم فلسفة التدخل المبكر في البيئة المرتكزة على اللعب في مرحلة الطفولة المبكرة على قناعة بأن اللعب يقدم بيئة انتمائية ضرورية تدعم النمو الشامل للطفل ضمن المعروف جيداً أن اللعب أداة هامة للنمو العقل والابتكار والشعور بالذات والقدرة على التفاعل المتبادل مع الآخرين (٣٣).

ويتميز التدخل المبكر المتمركز حول اللعب بالاعتقاد بأن الأطفال يتعلمون من خلال اللعب ومن بعضهم البعض وأن اللعب هام جداً لنموهم النموذجي، فمن المهم بالتالي أن يتفهم المربون جيداً طبيعة اللعب عند الأطفال وأن يحددوا اهتمامات كل طفل على حدة ومستويات نموه وتاريخ تعلمه في البيئة (٣٤). وباختصار تقوم فلسفة البيئة المرتكزة على اللعب في التدخل المبكر على النقاط التالية :

أ- الأطفال هم متعلمون نشيطون (٣٥) .

ب- تتعلم الأطفال من بعضهم البعض (٣٥).

ج- الاعتماد المتبادل بين مجالات النمو.

د- دور الكبار كميسرين للتعلم.

هـ- حدوث التعلم في سياق الأنشطة البارزة ذات العلاقة بالطفل^(٣١).

إن البيئة الموجهة بفلسفة ترتكز على اللعب تخلق مجتمعاً من شركاء التعلم تعزز فيه أفعال وردود أفعال الأطفال واكتشافاتهم وأفكارهم وحب استطلاعهم وفتح فيه فرص جديدة ومثيرة لتعلم الأطفال داخل بيئة ديناميكية حركية^(٣٢).

٤-) فلسفة الاستهلاك :-

لقد حدث تحول في النماذج التقليدية لتقديم الخدمة في التدخل المبكر من النموذج الطبي التشخيصي العلاجي medical diagnostic curative model الذي يطلق عليه "النموذج الأبوي" (انظراً لاستناده إلى تشخيص الطبيب وتوصيلته بالعلاج و توقعه أن يقوم الوالدان بتنفيذه في إزعان)، إلى النظرة إلى المريض على اعتبار أنه مستهلك لخدمات العلاج الطبيعي وليس مجرد حالة تشخيص أو إعاقة و باعتباره هو وأسرته أهم أعضاء لهم الحق في صنع القرار في فريق التدخل المبكر .

وأدى إصالح فلسفة الاستهلاك إلى تبني آراء واستراتيجيات جديدة وتحرك الفلسفة الأساسية للتقويم والتدخل من التأكيد على نموذج النمو العصبي للحركي إلى نموذج الإعاقة ويشمل ثلاث مقاييس للتقويم الوظيفي هي : أ- قدرة الطفل على أداء مهارات وظيفية متميزة أو منفردة ب- أداء الطفل لأنشطة وظيفية ، ج- قدرة الطفل على أداء أدوار شخصية وأسرية واجتماعية^(٣٣) .

وقد دعم هذا الاتجاه تقديم خدمات العلاج الطبيعي المندمجة وتحرك أخصائيي العلاج داخل بيئات التوظيف والتفكير في كيفية تأثير الإعاقة على نمط حياة الشخص بدلاً من التركيز على تشخيص الإعاقة وعلاج الحركة المضطربة بشكل منعزل و إدراك أن هناك أشياء كثيرة بجانب التشخيص الطبي تؤثر على الرعاية الصحية للفعالة والجودة النوعية لحياة كل طفل وأسرته على حدة و تمكنهم من قياسها إلى جانب المحاسبة على المسؤولية وتحقيق الكفاءة لكل دولار منفق . وقد عزز نموذج الكفاءة هذا للتوجه نحو الزبون، كما ساعد تزويد الأسر أخصائيي العلاج بالمعلومات في تحديد النتائج المرجوة (مثل تخفيض تكاليف العلاج أو تحقيق المزيد من الاستقلالية وفرص الاختيار للطفل المعوق)، مما أحدث تغييرات في كيفية تخطيط الخدمات المندمجة في التدخل المبكر والحاجة إلى ما يلي :أ- رؤية مشتركة لمستقبل مرغوب

فيه للطفل وأسرته ب- مخاطبة احتياجات وأهداف الأسرة وأولوياتها، ج- تحسين حركات الطفل التي تعزز شعوره بالنجاح أثناء اللعب والعلاج الوظيفي لتمكين الطفل من استخدام وسائل الاتصال بشكل متزايد د- توفير كفاءة الخدمات من حيث رضا الأسرة عن العمليات والنتائج، هـ وتعزيز التحول نحو النتائج الوظيفية وقضايا جودة الحياة والاحتياجات الوظيفية للطفل والأسرة .

ثالثاً) - بيئات التدخل المبكر :-

لقد شهدت العقود الماضية تطوراً في نماذج تقديم خدمات التدخل المبكر المختلفة للأطفال الصغار المعوقين والأطفال الذين لديهم قابلية للإعاقة . ولكل من هذه النماذج مميزاته وعيوبه ، وبعض هذه النماذج أكثر فائدة وملاءمة لبعض الأطفال وفي بعض المجتمعات دون البعض الآخر . ومن هذه النماذج الرئيسية :

(١) - التدخل المبكر في المراكز :

وفقاً لهذا النموذج ، تقدم خدمات التدخل المبكر في مركز أو مدرسة وتتراوح أعمار الأطفال المستفيدين من الخدمات من (٢ - ٦) سنوات . وليس بالضرورة أن يتم تنفيذ برامج التدخل المبكر من مراكز متخصصة بخدمة الأطفال المعوقين إذ قد تنفذ هذه البرامج في الحضانات ورياض الأطفال العادية تحقيقاً لمبدأ الدمج.

وقد يلحق الأطفال بالمركز لمدة ٣-٥ ساعات يومياً بواقع ٤-٥ أيام أسبوعياً وإن كان بعض الأطفال يحضرون للمركز بواقع يومين أو ثلاثة أيام فقط . وتشتمل الخدمات التي يتم تقديمها في المراكز عادة على التدريب في مختلف مجالات النمو حيث يتم تقديم حاجات الأطفال، وتقديم البرامج لهم ومتابعة أدائهم بإجراء التقييم يهدف إلى تحديد مستوى الطفل وقدراته واحتياجاته التدريبية ووضع برنامج يناسب هذه الاحتياجات. وغالباً ما تعمل المعلمة مع الأمهات بوجه خاص والأسرة بوجه عام . وقد يطلب من الأمهات القدوم في فترات معينة لملاحظة أطفالهم أو المشاركة في تنفيذ بعض الأنشطة التدريبية المحددة . وقد تشجع الأمهات على متابعة تدريب الأطفال في المنازل من أجل تقييم المهارات المكتسبة في المركز ويتم التواصل بين المركز والمنزل إما من خلال الهاتف أو اللقاءات الشخصية أو دفاتر الملاحظات وغير ذلك . ويتم تدريب الأمهات إما من خلال اللقاءات الجماعية أو جلسات للتدريب الفردي أو من خلال المشاركة في التدريب للصفي .

ومن حصفات هذا النموذج من نماذج التدخل المبكر قيام فريق متعدد التخصصات بتخطيط وتنفيذ للخدمات وإتاحة الفرص للطفل للتفاعل مع الأطفال الآخرين وتنمية الجانب الاجتماعي للأطفال وإراحة الوالدين بعض الوقت من الأطفال حتى يمكنهم الاستمتاع بوقتهم وتوفير الفرص لتوعية المجتمع المحلي بالأمور المتعلقة بالتدخل المبكر والحصول على الدعم اللازم سواء كان مادياً أو فنياً أو معنوياً للمحافظة على استمرارية الخدمات وتفعيلها . أما العيوب الرئيسية لنموذج التدخل المبكر من خلال المراكز فهي تشمل مشكلات توفير المواصلات ، وارتفاع تكلفة المادية العالية وعدم مشاركة أولياء الأمور بفاعلية كما في نموذج التدخل المبكر من خلال المنازل ، وتخصص بعض المراكز في العمل مع نوعية معينة من الإعاقة ، وتخصص مراكز أخرى في العمل مع مرحلة عمرية مثلاً من الميلاد إلى ٣ سنوات أو من ٣ إلى ٥ سنوات (٢٩) .

في عام ١٩٦٨م أدرك الكونجرس الأمريكي مدى الحاجة إلى برامج نموذجية تعمل بمثابة قوى محرك لخدمات التدخل المبكر للأطفال المعوقين الصغار في السن وعليه فقد أقر الكونجرس مشروعاً باسم برنامج التربية المبكرة للأطفال المعوقين . Handicapped children's Early Education Program والذي عرف فيما بعد باسم برنامج الفرصة الأولى (First chance program) (٣٠) .

(٢-٢) التدخل المبكر في المنزل :-

وتتعامل البرامج التي تقدم خدمات التدخل المبكر الموجهة نحو المسنزل فقط مع الآباء والأمهات بوصفهم المعلمين الرئيسيين لأطفالهم وقد استخدمت على وجه التحديد في المناطق الريفية .

ووفقاً لهذا النموذج تقدم خدمات التدخل المبكر للأطفال في منازلهم وفي العادة ، تقوم مدربة أو معلمة أسرية مدربة جيداً بزيارة للمنزل من مرة إلى ثلاث مرات أسبوعياً . و خلافاً للتدخل المبكر في المراكز والذي يستخدم عادة في المدن ، فإن التدخل المبكر في المنزل يستخدم عادة في الأماكن الريفية والناحية ، حيث لا يوجد إلا أعداد قليلة من الأطفال المعوقين ، وحيث تشكل عملية نقل الأطفال بين المنزل والمركز مشكلة كبيرة . وغالباً ما تهتم برامج التدخل المبكر هذه بالأطفال الذين نقل أعمارهم عن سنتين (٣١) .

وفي هذه الحالات يقوم الأخصائيون بتقييم الأطفال وتحديد حاجاتهم ، ويساعدون الأمهات في تنفيذ الأنشطة اللازمة لتلبية تلك الحاجات ، ويتابعون دورياً مستوى تطور مهارات كل من

الأطفال وأمهاتهم غفيريون بوصف الأنشطة والتدريبات التي عليهم تنفيذها ، وتوضيح كيفية التنفيذ لهم ، وإعطاء الأسرة استمارة بها للواجبات المطلوبة والمطلوب منهم القيام بتنفيذها وتزويدهم بالتغذية الراجعة حول أدائهم .

من الإيجابيات الرئيسية للتدخل المبكر في المنزل أنه غير مكلف اقتصادياً مقارنة بالتدخل المبكر في المركز ، وأنه يوفر الخدمات للأطفال في بيئتهم الطبيعية مما يقلل من مشكلة تعميم للمهارات المكتسبة ولأنه يشتمل على مشاركة الأسرة الفعالة في برنامج طفلها مع الحصول على الدعم والمعلومات اللازمة . أما السلبيات الأساسية لهذا النموذج فهي تتمثل في عدم أخذ قسط كاف من الراحة بسبب بقاء الطفل في البيت بوضع قيود على الفرص المتاحة للطفل للتفاعل الاجتماعي . كذلك فإن انتقال المعلمات الأسريات من منزل إلى آخر يستغرق أوقاتاً طويلة وقد ينطوي على بعض الصعوبات الخاصة مما يحتاج إلى الوقت والجهد .

وفي إطار جهود وزارة الصحة والسكان للوقاية والحد من الإعاقة بجميع أنواعها خطت الوزارة خطوة حضارية نحو مستقبل أفضل لصحة الأطفال وهو تنفيذ "برنامج للكشف المبكر عن مرضى نقص الغدة الدرقية في الأطفال حديثي الولادة" (٤٦) ، ولقد وضع هذا البرنامج لكي يكون مكملاً لنشاط الممرضة في رعاية السيدة النساء من خلال الزيارات المنزلية . ويقوم هذا البرنامج على إجراء مسح شامل لجميع المواليد الأحياء لاكتشاف مسببات الإعاقة الذهنية مبكراً . وتعتبر الممرضة هي حجر الزاوية في هذا البرنامج ، وقد تم تدريبها تدريباً عملياً مكثفاً وتم تزويدها بمستلزمات تساعد على أداء مهامها ، ويقوم الطبيب بالإشراف على نشاط الممرضة . ويتم قياس هرمون الغدة الدرقية بدقة بتحليل نقطة دم جافة على ورق شاف وتشفيس المرض في الأيام الأولى من العمر . وفي هذا البرنامج ، يتم التنقيف الصحي للمواطنين لحثهم على القيام بمسئولياتهم تجاه صحة أطفالهم ، وذلك عن طريق تعريفهم بهرمون الغدة الدرقية والقصور فيه وخطورة المرض واكتشافه المبكر وعلاجه ونصائح للأم والأسرة .

(٣-) التدخل المبكر في كل من المركز والمنزل :-

تبعاً لهذا النموذج من التدخل المبكر يتم تقديم الخدمات للأطفال الأصغر سناً في المنزل و للأطفال الأكبر سناً في المركز . وأحياناً يلتحق الأطفال في المراكز لأيام محددة ، ويقوم الأخصائيون بزيارات منزلية لهم ولأولياء أمورهم مرة أو مرتين في الأسبوع حسب طبيعية حالة الطفل وحاجات الأسرة . ولا تختلف إيجابيات أو سلبيات هذا النموذج عن إيجابيات وسلبيات النموذجين

السابقين . إلا أن هذا النموذج يسمح بتلبية حاجات الأطفال وأسرهم بمرونة أكبر ، وهو كذلك يتطلب إشراكاً وبرمجة على نطاق واسع .

وفي "مركز اتحاد خدمات الشلل الدماغى" بمدينة نيويورك United Cerebral Palsy Children Services of New York City (٤٢) تقدم المدرسة خدمات للتدخل المبكر في المركز أو في المنزل للأطفال المواليد والرضع ذوي الاحتياجات الخاصة (من سن الميلاد -٣ سنوات) علي مدار العام لتعزيز نموهم العقلي والجسمي والوجداني والاجتماعي إلي أقصى حد ممكن وتطوير الخطة الفردية لخدمة الأمرة التي تركز علي قوى الطفل واحتياجاته إلي جانب اهتمامات الأسرة . وتشمل الخدمات المقدمة للتربية الخاصة والعلاج الطبيعي والوظيفي وعلاج الكلام والاتصال وتوفير الأماكن والمقاعد والتجهيزات المكيفة والتكنولوجيا المساعدة والألعاب المعدلة والدفاع الصحي health advocacy والجدول المرن (٢ ، ٣ ، ٥ أيام) خدمات النمج والرعاية ليوم واحد أو ليوم كامل من الساعة الثامنة صباحاً إلي الساعة الثانية ظهراً وتوفير وسيلة الانتقال .

وتشمل خدمات ما قبل المدرسة تقديم فرص للنمو والتعلم للأطفال من سن ٣-٥ سنوات ذوي الإعاقات النموية والجسدية المتعددة في وجود أطفال أسوياء ، أو في غير وجودهم في فصول معدلة ومكيفة لمقابلة الاحتياجات الخاصة الفريدة لكل طفل علي حدة .

وفي "مركز علاج وتعليم الأطفال للمصابين بالتوحد وإعاقات الاتصال المصاحبة" Treatment and Education of Autistic and related Communication Handicapped Children (٤٣) في شابل هيل Chapel Hill التابع لقسم الطب النفسي بجامعة نورث كارولينا (TEACCH Center) كان الهدف الأول للمركز هو الابتعاد قدر الإمكان عن وضع الأطفال التوحدين في مؤسسات والمساعدة في إعداد هؤلاء المرضى للعيش والعمل بشكل أكثر فعالية في المنزل والمدرسة أو في بيئات أخرى في المجتمع المحلي (٤٤) .

ومركز علاج وتعليم الأطفال التوحدين ليس مدرسة ولكنه يعمل بشكل تعاوني مع المدارس الحكومية في نورث كارولينا وبغيرها من المناطق المنتشرة في أنحاء البلاد الأعضاء في هذا المركز من خلال اتفاقيات مكتوبة . ويساعد المدارس بالاستشارة والرأي المتعلق باستئجار الأفراد العاملين أوفي صنع القرارات المتعلقة بتحويل الطفل عندما تطلب المدارس ذلك ، وتقديم استشارة لفصول الاكتفاء الذاتي self contained classrooms للطلاب المصابين بالتوحد في منطقتها . ويقوم طبيب المركز بزيارات متنوعة ومتكررة بانتظام للفصول طول العام متتبع

عن طريق كل من معلم الفصل والمستشار التابع للمركز . ويقدم المركز برنامجاً للتدريب الصيفي يوماً واحداً كل أسبوع للمعلمين واستشارة دائمة وتدعيم لفصول الأطفال للتوحيدين .
يوظف المسئولية الإدارية وصنع القرار في يد المدارس . ويقوم المركز بتشغيل فصول تعليم وتدريب أطفال الحضنة التابعة له بالتعاون مع مستشفى جامعة نورث كارولينا التي تخدم الأطفال من سن سنتين إلى أكثر من خمس سنوات .

ويتم تقديم طلب التحويل إما عن طريق الأسرة أو طبيب خاص أو المدرسة أو جهاز الخدمة الاجتماعية أو عيادة تقويم النمو أو عيادة نفسية . وترسل صورة من هذه التقييمات الطبية والنفسية والعقلية والانفعالية السابقة إلى مركز علاج وتقويم الأطفال التوحيدين قبل إجراء الزيارة التشخيصية الأولية لتحديد أي للمراكز الفرعية يجب الاتصال بها . وقد يلتحق بعض الأطفال للتوحيدين بالفصول الخاصة أو بفصول الاكتفاء الذاتي وبرامج تعليم خاصة أخرى أو قد تقدم لهم الخدمة في شكل خليط من الفصول المنتظمة والمصادر المساعدة . ويعتمد نوع البرنامج على مهارات الطفل واحتياجاته . وقد يتوقف الأمر أحياناً على ما هو متوفر أو متاح في منطقة المدرسة بشكل خاص .

وعندما يقبل تحويل الطفل وأسرته إلى المركز يتم عمل جدول تعيين أولي first

assignment ، وفي

أثناء الزيارة الأولى للأسرة التي تستغرق من (٥-٧) ساعات ، يتم تقويم الطفل تربوياً ونفسياً ويناقش الوالدين المعلمون حول بيئة الطفل واحتياجات الأسرة واهتماماتها . ويحضر الوالدان معها اللعب والدمى التي يفضلها الطفل ويألفها وذلك لملاحظة وإظهار طريقة تفاعله معها .
وبالحصول على معلومات قيمة حول تفاعل الطفل مع الأشخاص الذين يألفهم والأشخاص الذين لا يألفهم .

وفي نهاية الزيارة الأولى للمركز يتم إعلام الوالدان عن الانطباعات الأولى للمربين وتشجيعهم على طرح الأسئلة واستيضاح المعلومات عن الطفل ووضع التوصيات المبدئية المتعلقة بمدخل العلاج الممكنة . ويحصل الوالدين على تقرير مكتوب عن هذه الزيارة الأولى يلخص نتائج الاختبار والتشخيصات والإجابات عن الأسئلة والتوصيات المتعلقة بالتدخلات التربوية وإدارة السلوك .

وتبدأ الدراسة التشخيصية الممتدة extended diagnostic stud إذا تبين من الدراسة الأولية للطفل أن حالته تؤهله للالتحاق بالبرنامج و تغطي الأسرة سلسلة من التعيينات أو الواجبات (حوالي ٦-٨ تعيينات). وفي أثناء حضورها الجلسات يتعلم الولدان الكثير عن (عاقبة طفلها وطرق معادته في المنزل ويفهمون جيداً ما هو متوقع من الطفل ومن برنامج المركز. ويستمر أعضاء البرنامج في المركز في تقويم الطفل واحتياجات الأسرة أثناء هذه الفترة. وفي نهاية الجلسات الأولى تتلقى النتائج والتوصيات مع الوالدين وللتعرف على رغبة الأسرة في استمرار العلاج والتعاقد معها على الطريقة التي ستعمل بها مع هيئة العاملين في المركز والأوقات المحددة للاتصال المنتظم لإجراء أي تجديد ممكن.

وفي وحدة الوراثة بالمركز القومي للبحوث بالقاهرة يتم تطبيق "برنامج بورتاج" (١) Project Portage على الأطفال من الميلاد حتى من ٦ سنوات فهو عبارة عن قائمة ارتباطية تبين مراحل نمو الطفل المختلفة وما يكتسبه من مهارات: إركية حسية محركية رعاية ذاتية، وتنشئة اجتماعية، مجال لغوي، تنبيه رضيع، (على سبيل المثال يتكون المجال السلوكي من ١٠٨ سلوك مقسمة إلى مستويات عمرية يقوم الأخصائي بتعليم الطفل السلوك وكيفية تطبيقه بكفاءة ويتم إعادة تقييم الطفل كل ثلاثة أشهر حتى يتم نقله من مرحلة إلى أخرى تالية. وتستغرق جلسة التدريب داخل الوحدة نصف ساعة وللطفل جستان في الشهر ويتراوح سعر الجلسة ١٥ جنيهاً وبعد انتهاء الجلسة تلتزم الأم أو الأب بواجبات تدريبه في المنزل). ولعل أهم فوائد هذا النوع من البرامج تهيئتها للفرص لحدوث التدريب في الوضع الطبيعي و هو المنزل إلا أنها تصيف عبئاً جديداً على أولياء الأمور وتحملهم المزيد من المسؤولية التعليمية نحو طفلهم المعوق.

وفي وحدة التدخل المبكر بمركز سيدي مر "برنامج للتدخل المبكر" (٢) المقدم للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة من الميلاد حتى ٤ سنوات بعدة مراحل تبدأ بمقابلة الأسرة والطفل مع أخصائيي التعرف على الطفل والأسرة وتوقعاتها من البرنامج ومدى واقعية هذه التوقعات وإجراء التقييم باستخدام برنامج بورتاج للتربية المبكرة لتحديد احتياجات الطفل والأسرة ووضع البرنامج وتحديد الأهداف التدريبية والأنشطة الخاصة بكل من المجال الحركي والمجال اللغوي والمجال الإدراكي ومجال الرعاية الذاتية والمجال الاجتماعي وتدريب الطفل وولي الأمر خلال جلسات تدريبية مدتها ساعة يحضرها الأم /الأب أو الشخص الذي يتولى متابعة البرنامج

بالمنزل ، وتنقسم الجلسة إلى جزئين : الجزء الأول يتم فيه تنفيذ التدريبات الموضوعية في البرنامج مع الطفل .

ويتضمن الجزء الثاني كتابة التدريبات المراد تنفيذها في المنزل للأسرة والإجابة على تساؤلاتها . وفي أثناء الجلسة يقوم الأخصائي/المدربة بأداء النشاط مع الطفل أمام أفراد الأسرة للتعرف على طريقة تنفيذ النشاط ثم تقوم الأم بأدائه أمام المدربة للتأكد من إتقان النشاط المطلوب تنفيذه بالمنزل ومدة هذه الجلسة ساعة يومياً إجراء إعادة للتقييم في مدة تتراوح ما بين ٣-٦ أشهر ، وإعطاء إرشادات للأسرة لمساعدتها على تحديد اتجاهاتها نحو الطفل وفهم طبيعة المشكلة وكيفية التعامل معها .

(٤-) التدخل المبكر من خلال تقديم الاستشارات :-

في هذا النوع من أنواع التدخل المبكر يقوم أولياء الأمور بزيارات دورية إلى المركز (مرة أو مرتين في الأسبوع) حيث يتم تقييم ومتابعة أداء الأطفال و تدريب أولياء أمورهم ومناقشة القضايا المهمة معهم . ويمكن الالتقاء بأولياء الأمور فردياً أو في مجموعات ، وغالباً ما يقدم فريق متعدد التخصصات خدمات للأطفال ذوي الإعاقات المختلفة وفقاً لهذا النموذج مع توكيل أولياء الأمور مهمة التدريب .

(٥-) التدخل المبكر في المستشفيات :-

يستخدم هذا النموذج لتقديم الخدمات للأطفال الصغار في السن الذين يعانون من مشكلات و صعوبات نمائية شديدة جداً تتطلب إدخالهم بشكل متكرر أو لفترات طويلة إلى المستشفى . وفقاً لهذا النموذج ، يتم تدريب ومعالجة الأطفال على أيدي فريق متعدد التخصصات يشمل أطباء الأطفال والمعالجين الطبيعيين والأخصائيين النفسيين وأخصائيي التربية الخاصة . ومن الأمثلة الواضحة على حالات الإعاقة التي قد يكون هذا النموذج ملائماً للتعامل معها الشلل الدماغي والصلب المفتوح والإصابات الدماغية .^(١٨) ومن مميزاته مشاركة الأسرة العمل مع الطفل وتوفير الرعاية الطبية والتربوية معاً . ويصعب هذا النموذج أنه عالي التكاليف .

(٦-) التدخل المبكر من خلال وسائل الإعلام :-

يستخدم هذا النموذج التثاقف أو المواد المطبوعة أو الأفلام أو الأشرطة أو الألعاب لتدريب أولياء أمور الأطفال المعوقين الصغار في السن وإيصال المعلومات المفيدة لهم . وغالباً ما ينفذ

هذا النموذج على شكل أكلة تدريبية توضيحية تبين لأولياء الأمور وبلغة واضحة كيفية تنمية مهارات أطفالهم في مجالات النمو المختلفة وكيفية التعامل مع الاستجابات .

(٧-)التعليم في البيئة الأقل تقييداً Education in the least restrictive environment (١٩) :-
كل الطلاب لديهم الحق في التعليم في بيئة تتفق مع احتياجاتهم الجسمية والاجتماعية والأكاديمية ،أي في البيئة الأقل تقييداً وقد لزم قانون (IDEA ١) "تعليم الأفراد ذوي الإعاقات" بضرورة تلقي كل الطلاب ذوي الإعاقات تعليمًا ملائمًا مع أقرانهم الأسوياء إلى أقصى حد ممكن . ولتحقيق هذا الإلزام طالبت القوانين الفيدرالية المدارس بتطوير سلسلة متصلة من التغيرات أو التحويلات placement acontinuum of المنتظمة تبدأ في الترتيب من الفصول العامة ذات خدمات التدعيم إلى برامج المنزل homebound والمستشفيات ويتدرج هذا النموذج التربوي في التسلسل على النحو التالي:

في المستوى الأول من السلسلة المتصلة للتحويل c يظل للطلاب بقايا في فصل للتعليم العام ولا يتلقى أي خدمات تعليمية عويوم معلم الفصل بعمل التكيفات والتعديلات الضرورية المطلوبة في البرنامج المقدم له .

وعند نقل الطالب في المستوى الثاني يظل في فصل التعليم العام ولكن مع توفير خدمات استشارة له وللمعلم مقدمة من جانب أخصائيين مهنيين متنوعين في المدرسة وتتصاعد هذه الخدمات في الترتيب من مجرد مساعدة المعلم في استخدام الاختبارات أو تعديل المنهج إلى إدارة التعليم مع الطلاب في الفصل .

والطلاب المنقول إلى المستوى الثالث يستمر في فصل التعليم العام لمعظم اليوم الدراسي ولكن أيضاً يلتحق ببرنامج غرفة المصادر في التربية الخاصة لعلاج مجالات التخلف أو الضعف defi deficits لديه الذي يديره ويوجهه معلم التربية الخاصة المؤهل . ويتنوع مقدار الوقت الذي يقضيه للطلاب في غرفة المصادر وفقاً لاحتياجاته وقد يتراوح بين ٣٠ دقيقة وقد يصل إلى ٣ ساعات في اليوم .

وتقع المسؤولية الأولى في تعليم الطالب في المستوى الأول والثاني والثالث على معلم الفصل في التعليم العام والغرض من خدمات الاستشارة والتربية الخاصة المنمجة هو تدعيم نقل الطالب في فصل للتعليم العام .وتتحول هذه المسؤولية الأولى في المستوى الرابع وما يليه إلى الأخصائيين المهنيين في التربية الخاصة .

والطالب المنقول في المستوى الرابع يظل في فصل التربية الخاصة لمعظم اليوم الدراسي ، وفي هذا المستوى يتم دمجهم مع أقرانه في التعليم العام كلما أمكن وبما يتفق وقدراته التعليمية . وبالنسبة للطلاب ذوي الإعاقة المعتدلة والإعاقات الشديدة ، يوصى عادة بدمجهم في المواد الدراسية غير الأكاديمية .

ويتضمن المستوى الخامس المشاركة في فصل التربية الخاصة كل الوقت بفعلي الرغم من بقاء الطالب في مدرسة للتعليم العام ، إلا أنه لا يدمج مع طلاب هذه المدرسة سوى في الأنشطة التعليمية الشكلية فيحدث مستوى ما من الدمج الاجتماعي أثناء فترات الراحة و الغذاء و الرحلات والتدريس الخصوصي.

ويشمل النقل في المستوى السادس تحويل الطالب من التسهيلات المقدمة في التعليم العسائم إلى فصل منعزل خاص بالطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة . والنقل إلى المستوى السابع يتضمن نقل الطالب إلى برنامج تعليمي في المستشفى أو المنزل .
- نموذج ماك ويليام للعلاج المندمج داخل وخارج الفصل (٥٠):

و قدم ماك ويليام McWilliam نموذجاً يمثل أحد طرفيه تقديم الخدمات داخل الفصل ويمثل الطرف الآخر تقديم الخدمات خارج الفصل ، ويتنوع على امتداده نماذج العلاج المندمج وفقاً للأبعاد الخمسة التالية :

أ- درجة تدخل الأطفال الآخرين . ب- استخدام أخصائيي العلاج مدخل مباشر يستجيب للتدخلات مع الطفل . ج- مدى اتصال الأخصائيين المعالجين للمهارات الوظيفية . د- استخدام أخصائيي العلاج مدخل العمل المباشر مع الطفل hands on approach أو مدخل العمل غير المباشر كاستشاري . هـ- تقديم العلاج داخل بيئة العمل الروتيني للفصل أم خارجها .

ويقترح ماك ويليام إمكانية تقديم التدخل المبكر وفق ترتيب متعاقب يبدأ من العزل إلى الدمج ويشكل فيه كل بعد من أبعاد تقديم الخدمة مجالات مختلفة لسلوك أخصائيي العلاج .

ويقيد نموذج ماك ويليام كأداة ممتازة لتحديد الاختيارات المتنوعة المستخدمة في تقديم استشارة و تعزيز الاختيار الأفضل ، أو مزج الاختيارات تبعاً لكل طفل ووفقاً لأي موقف.

وقد قام مركز نمو الطفل في فرنك بورتير جراهام Frank Porter Graham Child Development Center بولاية نورث كارولينا بتطبيق العلاج المندمج في برنامج رعاية الطفل في المركز في عام ١٩٩١م وأعطى للأسر فرصة للاختيار بين ستة نماذج متصلة للعلاج المندمج

الذي يتلقاه الطفل الموعوق داخل الفصل أو خارجه هي: ١- سحب الطفل خارج الفصل individual pull-out، ٢- سحب جماعة صغيرة خارج الفصل small group pull-out، ٣- واحد لواحد داخل الفصل one on one in class، ٤- نشاط الجماعة group activity، ٥- التفريد أثناء العمل الروتيني individualized during routines، ٦- الاستشارة consultation. كما هو موضح في الجدول رقم (١) ولنموذج العلاج المندمج لفريق للتدخل المبكر بعض المزايا والعيوب التي تعود علي رجال الإدارة وأخصائيي العلاج والمعلمين والأسر و الأطفال كما يتضح فيما يلي^(١):

أ- المزايا والعيوب التي تعود علي رجال الإدارة:

يسمح هذا النموذج بتناسك وتعاون فريق العمل مما يحتاج إلي تنسيق الوظائف والوصول إلي اتفاق حول توزيع الأدوار والمسئوليات أثناء وجود أخصائيي العلاج داخل الفصل ووضع برامج مدمجة و تطبيق منهاج واحد في الفصل مع إدخال تعديلات عليه، وتوفير المكان وتقليل الحاجة إلي وجود حجرات علاج منعزلة. و يقابل كل ميزة من هذه المميزات بعض العيوب المحتملة، وكان يؤدي الاعتماد المتبادل إلي نزاعات بين العاملين بسبب زيادة الاتصال والاحتكاك، ولجأ منهج الدمج يتطلب قيام المعلم بعملية التفريد individualization

| النموذج | المكان | بؤرة العلاج | البيئة أو السياق | الأفراد | دور المعلم |
|---------------------------------|--|---|--|---|---|
| ١- سحب الطفل خارج الفصل . | في غرفة العلاج أو أي مكان منفصل عن الفصل المادي . | يقتصر عادة تقديم العلاج حول توظيف الطفل مباشرة لمجالات الاحتياج الشديدة . | تنوع من التفريد علي الفصل إلي التدخل القائم علي اللعب الذي يقرره أخصائيي العلاج . | الأفراد غير متواجدين . | تقديم معلومات قبل العلاج وتلقي معلومات بعد العلاج . |
| ٢- سحب جماعة صغيرة خارج الفصل . | في غرفة العلاج أو مكان آخر منفصل عن الفصل المادي . | العلاج يقدم بشكل مباشر عن طريق التوظيف للاحتياجات الخاصة للطفل مع تقليل من الانتباه للأطفال الأسوياء إذا كانوا متواجدين . | يمكن أن تنوع من التدخل عن طريق جماعة إلي التفريد علي الفصل إلي التدخل القائم علي اللعب الذي يقرره أخصائيي العلاج . | وتراوح عدد الأفراد من ١-٦ لطفل بعضهم أو كلهم قد يكون لديه احتياجات خاصة . | تقديم معلومات قبل العلاج ويتلقى معلومات بعد العلاج وضع جدول الجلسة الجماعية والتفريد مع أخصائيي العلاج أي الأطفال سوف يشاركون . |

| | | | | | |
|---|--|---|---|--|--|
| ٣- أخصائي العلاج مع الطفل وحدهما على أفراد (فرد-فرد). | دخول الفصل ولكن يُزال الطفل عن الأطفال الآخرين (الفصل هنا يحتوي على مكان منظم للعب مثل لقاء اللعب). | العلاج يتم بشكل مباشر ويحصر عادة حول توظيف الطفل في مجالات لحياته الشديدة. | المبادرة تحدث من جانب أخصائي العلاج أو من جانب الطفل وغير متصلة بالتشاط الجاري للفصل . | لا يوجد الأقران في الفصل ولكنهم غير متخفين في العلاج . | يدير ويوجه الأنشطة ويلعب مع الأطفال الآخرين ويمنحهم من إرباك العلاج ونادراً ما يلاحظ جلسة العلاج ويقدم معلومات قبل العلاج ويقلل معلومات بعد العلاج . |
| ٤- تشاط الجماعة. | داخل الفصل جماعة صغيرة أو كبيرة . | يركز العلاج على كل الأطفال في الجماعة أو على الأقران الذين يتقاطون مع بعضهم البعض والتأكد على مقابلة الاحتكاك الخاصة لطفل أو أكثر . | حدوث مبادرة من أخصائي العلاج أو من جانب الطفل بالاشتراك مع المعلم أحياناً . | جماعة من الأطفال كلهم أو بعضهم لديه احتياجات خاصة . | توجيه الأنشطة واللعب مع الأطفال الآخرين في جماعة صغيرة ومراقبة الجماعة التي يعالجها الأخصائي أو المشاركة معه إذا لمكن بولي حالة الجماعة الكبيرة يراقب ويشترك في نشاطها والمشار كة في تخطيط نشاط الجماعة الصغيرة والجماعة الكبيرة كلما أمكن . |
| ٥- التفريد أثناء العمل الروتيني . | في الفصل وحيثما يتواجد الطفل المستهدف . | يتم العلاج بشكل مباشر ولكنه غير مقصود على الطفل | تحدث أثناء الأعمال الروتينية الجارية في الفصل وتشمل | الأقران متواجدين عادة . | المعلم يخطط ويدير للنشاط (بما فيه اللعب |

| المستهدف . | الأنشطة البنائية والخدمة الذاتية واللعب الحر أو تحدث خارجياً وتكون المبلرة في الغالب من جانب الطفل . | الحر الذي يشمل الطفل المستهدف وملاحظة التفاعلات المتبادلة بين أخصائي العلاج والطفل وتقديم معلومات قبل العلاج وتبادل المعلومات مع أخصائي العلاج بعد العمل الروقي . |
|--|--|--|
| ٦- الاستشارة . داخل الفصل أو خارجه . | المعلم هو بؤرة العلاج لأنه متصل باحتياجات الطفل ويمكن أن يتوخ من نموذج الخبير الأخصائي إلى نموذج المزملة | يتبادل المعلم المعلومات والخبرة مع أخصائي العلاج ويساعد في تخطيط الجلسات المستقبلية للعلاج. |
| | يبادر أخصائي العلاج أو المعلم بالاهتمامات والأولويات والتوصيات . | يتواجد الأطفال إذا حدث التدخل في الفصل ويكونون غير متولجين إذا حدث التدخل خارج الفصل . |

جدول (١) سلسلة مك ويليام "المتصلة لدمج العلاج والاستشارة في التدخل المبكر في التربية الخاصة" (٢١).

واستخدام تقنيات خاصة بكل طفل معوق علي حدة التي قلما يستخدمها لدمج العلاج داخل الفصل. وهناك بعض البرامج التي يقدمها الأخصائيون المعالجون تحتاج إلي القيام بأنشطة فسي مكان خارج الفصل وبعض الأسر تفضل العلاج خارج الفصل. وتكاليف العلاج المندمج كبيرة وتحتاج إلي مزيد من الوقت لتحقيق التعاون بين الأخصائيين المعالجين والأسر، وقد يكتنفه بعض الصعوبات المتعلقة بسياسات التعويض والأجور.

ب- للمزايا والعيوب بالنسبة لأخصائي العلاج:

- يساعد العلاج المندمج علي توفير فرص للعمل مع الطفل في البيئة الحالية والمستقبلية، فعن طريق مشاركة الطفل وانهماكه في العمل داخل الفصل وتناغمه مع الأنشطة اليومية مع

الأطفال الحاضرين الآخرين، يعمل أخصائي العلاج علي اكتساب الطفل المهارات التي يحتاجها بعمق و دقة ويساعد علي تنقيتها، وعلاج المشكلات عند ظهورها دون الحاجة إلي خلق مواقف مصطنعة، والعمل مع المعلمين في التطعيم العام في تخطيط جلسات العلاج والتعاون مع المعلم أثناء تواجد أخصائي العلاج في الفصل وإرشاده حول الطريقة التي يساعد بها الطفل في تعلم حركة ما ،وفي معالجة أهداف للخطة الفردية لخدمة الأسرة وبرنامج التعليم الفردي.

لكن الفصول المزدحمة ووجود أطفال جامحون وكذلك الفصول المحرومة من المواد والأجهزة تجعل الطفل المستهدف من العلاج مشوشاً وغير منظم في النشاط كما قد تشكل الاستشارة عبءاً علي أخصائي العلاج الذي تعود العمل بشكل مستقل ولم يتكرب علي العمل مع أخصائيين آخرين في العلاج المندمج ،بالإضافة إلي الوقت المبذول في عملية التدخل أو نصح المعلمين حول كيفية التدخل بشكل طبيعى .

ج- المزايا والعيوب الخاصة بالمعلمين:

من مزايا العلاج المندمج للمعلمين توفير فرص العمل مع الأخصائيين والاستفادة من مساعدتهم في تقديم تدريس فعال للأطفال ذوي الإعاقات ،ومعرفة المعلمين بالأهداف والاستراتيجيات عن طريق المشاركة في تخطيط التدخل في اجتماعات وضع الخطّة الفردية للأسرة وبرنامج التعليم الفردي، وذلك بعرض وجهة نظرهم المتعلقة ببيئة الفصل ،في حين تتضاءل معرفتهم بالأهداف والاستراتيجيات كلما كان العلاج قائماً علي سحب الطفل من الفصل ،واستمرار بقاء الطفل في الفصل ، فينطلب ترك الأطفال للفصل لتلقي علاج خارجي قيام المعلمين وأخصائيي العلاج بتنسيق الجداول، بحيث لا يفقد هؤلاء الأطفال سوى الأنشطة غير الضرورية فقط عند سحبهم من الفصل ،ويساعد وجود أخصائي العلاج في حجرة الفصل لبعض الوقت تقديم الأخصائي التدخل العلاجي للطفل المستهدف ودمجه في الأعمال الروتينية التي يقوم بها في الفصل،أو عمل الأخصائي مع مجموعة من الأطفال داخل الفصل.

وتؤثر شخصية المعلم في نجاح أو فشل التعاون خاصة بالنسبة للمعلمين الذين يفتقدون الثقة بالنفس ،ولا يقرون مشاركة الأخصائي في إدارة الفصل .وكذلك أخصائيو العلاج الذين تعودوا العمل باستقلالية في عياداتهم ،وقد يمثل هذا المدخل عبءاً ثقيلاً علي المعلمين يضيف إليهم مسؤوليات.وقد يفضل البعض تلقي الأطفال الموقوفين علاجاً خارج الفصل لتقليل الإزدحام وتقليل عدد الأطفال الذين يخدمونهم.

د- المزاياء والعيوب بالنسبة للأسرة والطفل:

يساعد العلاج المندمج في تقويم عمل الطفل أو توظيفه في البيئة وتطبيقه في مجالات الحركة للكبيرة والحركة الصغيرة والاتصال والمهارات الاجتماعية والتوظيف المتكامل، وفي استمرار تواجد الطفل في الفصل وللتغلب على شعور الطفل بالارتباك أو بفجوة في المعرفة نتيجة افتقاده شيء ما عند محبه خارج الفصل، وللتطبيع حيث يعزز الدمج التوقعات العالية والتغلب على الأطفال المعوقين وغير المعوقين والتوقعات الواقعية للآباء حول طفلهم المعوق أو حول قيمة التدخل المبكر وضرورة تعميم تطبيقه في أماكن وأوقات مختلفة ومع أفراد آخرين غير أولئك الذين يتلقى معهم الطفل العلاج في عيادة الأخصائي .

رابعاً) إدارة البيئة في التدخل المبكر :-

وبعد أن استعرضت الدراسة للراثة بعض نماذج بيئات الدمج في التدخل المبكر في مرحلة الطفولة المبكرة في مصر والولايات المتحدة، تنتقل في الصفحات التالية إلي توضيح انعكاس النظريات والقسمات السابقة علي إدارة البيئة من حيث التنظيم البنائي للفصول والأثاث والتجهيزات والجدول والكشف المبكر وتقويم الاستعداد للتعليم وتخطيط البرامج التعليمية وتقويمها وإدارة المناهج والأنشطة واكتساب المهارات والسلوك والتدريس البنائي، وتدريب التعاون بين الأقران وفرق العمل، وتشجيع النشاط الخاص بالآباء وتدريبهم .

(١- تنظيم البيئة الطبيعية (٥٣):

إن ترتيب أثاث الفصل قد يساعد أو يعوق للعمل المستقل للطلاب كما قد يسهل معرفتهم للقوانين والحدود وطاعتهم لها ضمن الضروري أن يأخذ المعلم في اعتباره البيئة الطبيعية للفصل أو طريقة ترتيبه عند تخطيطه خبرات التعلم لطلابه واضعاً في ذهنه نواحي العجز لديهم حتى يصبح للفصل ذو بنية تنظيمية فعالة تمكن الطفل من فهم الاتجاهات وإدراك مكانه وطريقة الوصول إليه مباشرة وتنفيذ المهام بسهولة وبالتالي فمن أسس بناء البيئة تقديم مثيرات مرئية تساعد الأطفال علي الفهم واستبعاد الأشياء الموجودة في البيئة التي قد تخبيلهم أو تسبب لهم إرباكاً .

ويجب علي المعلم أن يهتم بحجم الفصل وبالفصول المجاورة له وعدد المخارج وأماكنها وسهولة الوصول إليها ،وقرب الفصل من الحمامات والإضاءة ومساحة الحائط وغيرها من الموصفات ؛فعلني سبيل المثال قد لا يكون الفصل المتعدد المخارج جيداً لمعلم لديه طلاب

يهربون من الفصل وكذلك الفصل شديد الضيق أو الخالي من أماكن التخزين storage قد يخلق مناخاً تعليمياً غير مريح .

وينبغي تخصيص مساحات للتعلم أو لأداء واجبات أو مهام خاصة بوضع علامات الحواجز بوضوح، وتنظيم الأدوات بحيث يكون من السهل معرفة مكانها ووصول الأطفال إليها والحصول عليها بالاعتماد على أنفسهم دون تلقي مساعدة من أحد ، فلا يحتاج المعلم إلي تذكيرهم باستمرار و تكرار التعليمات عليهم .

وسوف يحتاج الأطفال الأقل توظيفاً lower functioning -إلى بناء الحدود والحواجز واستخدم المثيرات أكثر من الأطفال الأعلى توظيفاً .

بينما سيحتاج فصل الأطفال الأكبر سناً إلي تخصيص عدة أماكن للمجالات المختلفة مثل أماكن التعلم عن طريق اللعب ،و العمل الفردي المستقل ،وتناول الوجبات الخفيفة snacks ،وتطوير مهارات المساعدة الذاتية ،والعمل الجماعي ،وأماكن أخرى لأداء مهارات ما قبل التأهيل المهني prevocational ،ومكان لقضاء وقت الفراغ ،وأخرى لورشة العمل أو للمهارات العادية المنزلية domestic ،ومكان للتهيئة الذاتية self help / grooming ،ومكان للتدريس المنفرد ،ومكان خارج الفصل بعيداً عن الإرباك والضوضاء أو المثيرات لوضع الممتلكات الشخصية داخل دواليب لها أقفال ،مع الحرص على وضع مكتب المعلم في مكان مناسب في الفصل .

ويراعى عند اختيار أماكن العمل عدة أمور من بينها عدم قربها من المرايا أو النوافذ حتى لا تترك الأطفال، واستخدام ستائر لحجب الضوء أو الورق المقوى أو الكرتون وتثبيتته على النوافذ ،وأن تكون الأماكن المخصصة للعمل قريبة من الأرفف أو الجدران الصغيرة الخاصة بالتخزين ،بحيث يكون من السهل الوصول إلي أدوات العمل ،ووضع مكاتب الطلاب في مواجهة الحوائط المصمتة ،واختيار الحجم المناسب لأثاث الفصل يتلاءم مع حاجات الطلاب وأعمارهم وسهولة أداء عملهم وراحتهم، وتوفير أماكن لقضاء وقت في اللعب والتسلية بشكل مستقل تكون بعيدة عن المخارج لمنع القلق حول إمكانية هروب الطفل . واستخدام البساط والمشايات وأرفف الكتب والقواطع والحواجز الجدارية وللشرائط الممددة حول الأرض و المناضد وترتيبها في شكل يوضح الحواجز ،(علي سبيل المثال، قد يخصص المكان المغطى بسجادة للوهو والتسلية ،ويحدد مكان ورشة العمل بخطوط بواسطة الأرفف الممتدة بأدوات

ورشة العمل و منضدتين أو ثلاث مناضد طويلة للعمل، وقد توضع سجادة أو مثابة صغيرة علي الأرض أمام حوض الغسيل تبين للطفل مكان وقوفه عند غسل يده أو غسل الأطباق). ويؤخذ في الاعتبار أيضاً سهولة ملاحظة أو رؤية الأدوات وسهولة ترتيبها حتى تكون في مستوى فهم الطفل ،ويمكن أن تساعد الصور والعلامات والألوان والرموز العنصرية وغيرها الأطفال علي تسمية الأدوات والحصول عليها أو وضعها بأنفسهم في مكان بعيد.

فعلي المعلم عند تخطيط بنية الفصل أن يفكر في الاحتياجات الفردية لكل طفل علي حدة ،ويمكنه بناء ثلاثة أماكن مختلفة للعمل داخل مكان ورشة العمل في الفصل .

ومن الاستراتيجيات المستخدمة لتكثيف تعلم الطفل في البيئة (٢٤) تخصيص مكان هادئ بعيد عن الإزعاج ووقت إضافي للراحة والاستفسار والمسال أو لاستكمال عمل أو نشاط ، وتقسيم العمل حتى لا يشعر الطفل بالضجر ، وجعل جزء من الاختبار الشفهي يستكمل بواسطة الكمبيوتر إذا كان لدى الطفل مشكلات الحركة الدقيقة .

ويمكن تنظيم أجزاء الاختبار في شكل مطويات folders بحيث تخصص جيوب المطويات التي علي اليسار للحصول علي العمل الذي يحتاج إلي إتمام وتخصيص الجيوب التي علي اليمين للمطويات التي انتهى منها الطفل . وتوضيح التعليمات المطلوبة وكذلك الكلمات الرئيسية عن طريق منبهات مرئية visual cues والاستعانة بتعليمات إضافية مكتوبة أو أدوات للتذكير للاستفسار كلما احتاج الطفل مساعدة . وإعلام الطفل بإمكان أخذه فترات راحة لإحضار مشروب أو استخدام الحمام أو التمدد والاستلقاء بكتابة ذلك علي بطاقات . واستخدام مواعيد محددة timer لمساعدة الطفل علي معرفة بدء وانتهاء فترة الراحة أو أي عمل أو اختبار مدون في جوله schedule/ calendar . وإعطاء الطفل معلومات مرئية عن كم النشاط الذي قطعته وما يتبقى منه . وأن يكون هناك فحص روتيني للعمل الذي أتمه الطفل وتوجيه للعمل الذي يليه . ويجب أن يكون لدى الطفل وعاء لوضع أدواته (أقلام مسطرة آلة حاسبة ممحاة ورق إضافي ونسخ من الجداول والتعليمات والإرشادات لأداء الاختبار) .

ومن الاستراتيجيات المستخدمة أيضاً استخدام البطاقات في حصول الطفل علي فترة راحة خارج الفصل إذا أظهر علامات ضيق أو ضجر بحيث يكون الشخص المتعامل مع الطفل علي وعي و لديه القدرة علي فهم العلامات التي يبديها الطفل عندما يكون في ضيق ،و تخصيص وقت يومياً أو أسبوعياً يجلس فيه مع المعلم لسؤاله أو للتعبير عن غضبه أو إحباطه أو مخاوفه

مع حرص المعلمين علي الاجتماع علي فترات منتظمة محددة لمراجعة أي تغييرات في الاستراتيجيات والاطمئنان علي كيفية سير الأمور أو حرص المنسق المسئول عن برنامج الطفل علي الحديث مع المعلمين وحضورهم إلي الفصل للاستفسار أو الإجابة عن سؤال حول طريقة توظيفه أو عمله مع زملائه .

(٢-) وضع الجدول : scheduling

يحتاج المعلم إلي وضع جدول يوضح لطلابه العمل ويساعد علي سيره ويتفقه في يسر وسهولة خاصة مع الطلاب الذين يفتقدون الذاكرة المرتبة sequential memory لتنظيم الوقت ولديهم صعوبات في فهم اللغة أو في فهم ما يجب أن يفعلوه في أوقات محددة . ويساعد الجدول للطلاب في تنظيم الأحداث اليومية والأسبوعية وتوقعه لها أو يسير عليه الانتقال بين الأنشطة والأماكن بشكل مستقل أو يزيد من دافعية الأطفال ذوي الميولات الضعيفة لمواصلة للجدول والأنشطة والمهام لبلوغ الأنشطة الأكثر متعة (٣٥) .

ويوجد نوعان من الجدول يستخدمان معاً في دخل الفصل؛ النوع الأول هو الجدول العام للفصل general overall schedule . ويوضح أحداث اليوم ويبين أوقات العمل وأوقات الراحة بشكل عام دون تحديد أنشطة للعمل للأطفال فهو جدول نمطي كما هو الحال بالنسبة لجدول الفصل الخاص بأطفال متوسطي العمر الموضح في الجدول رقم (٢) التالي :

الساعة ٨:٣٠ وصول الطفل للفصل ووضع أشيائه جانباً ولقاء لفتحة ؛

٨:٤٥ جلسة العمل الأولى ؛ ٩:٣٠ جلسة للعمل الثانية ؛ ١٠:١٥ فترة راحة .

١٠:٣٠ تعلم /وقت الفراغ /زملاء الدراسة ؛ ١١:٥٥ جلسة العمل الثانية .

١٢:٤٥ الاستعداد للغداء ؛ ١٢:٥٥ الغداء ؛ ١٢:٣٠ الخروج /الألعاب

الرياضية .

١:٣٠ تنظيف منضدة الطعام والأرضيات ؛ ١:٤٥ جلسة العمل الرابعة ؛ ٢:٣٠

الانصراف .

الشكل رقم (٢) الجدول العام للفصل (٣٦).

وينعكس هذا الجدول العام علي جداول الطلاب الفردية وقد يساعد أيضاً كجدول أسبوعي باستثناء الأيام المخصصة للأنشطة أو للتدريب في المجتمع المحلي .

ويعلق الجدول العام للفصل في مكان يسمح برؤيته واستخدامه ويراجع دائماً مع الأطفال عند وصولهم أو أثناء التجمع في الصباح. وقد تستخدم الجداول المكتوبة، أما بالنسبة للأطفال الذين لا يفهمون الكتابة يمكن أن يصاغ الجدول في شكل صور أو رسومات للأنشطة المطلوبة، (مثل استخدام القمطر أو المنضدة للإشارة إلى جلسة العمل) ويمكن ترتيب جدول الصور من أعلي إلى أسفل أو من اليمين إلى اليسار علي ورق بوستر عريض يعلق بمشابك .

وعند وضع الجداول وتوزيع مسئوليات التدريس والتعليم وإعلام جميع المعلمين ومساعدتهم بها ، يجب مراعاة تحديد قدرات الطلاب ومعرفة أي الطلاب يعملون جيداً في جماعة صغيرة وأبهم لديهم مهارات العمل المستقل وأي الأنشطة سيشارك فيها المعلم مع الأطفال خارج الفصل ومن هم الأطفال الذين لديهم صعوبات في أداء السلوك .

والنوع الثاني من الجداول هو جدول الطالب ويستخدم في مساعدة كل طالب علي حدة فسي فهم العمل الذي سيؤدي أثناء الأنشطة المذكورة في الجدول العام يتأخذ هذه الجداول الفردية أشكالاً متنوعة تتناسب من الطفل ومستوى فهمه وتراعي للتوازن بين صعوبة النشاط والنجاح في أدائها ، يودعه وتكراره وعدد المرات التي يحتاج فيها الطفل إلى إعادة النشاط أو تغييره أو تعزيزه .

وتتنوع أنماط الجداول الفردية فهناك جداول موجهة ومدارة بواسطة المعلم وجداول يضعها الأطفال تكون في مستوى فهمهم ويتابعونها بأنفسهم .

ويتابع الطفل أداء النشاط الفردي ، وقد تستخدم لوحات خشبية صغيرة ملصقة في شكل دوائر ملونة من الورق المقوى مشبوكة في سلسلة علي شكل عمودي فيأخذ الطفل الدائرة العليا ويلصقها أو يقرنها بالدائرة الملونة المماثلة المرسومة علي صندوق موضوع علي رف في مكان ورششة العمل ، ويحمل الصندوق إلي مقعده وبعد أن يستكمل المهمة (بمساعدة أو بدون تلقى أي مساعدة حسب نوع المهمة المطلوبة) ويعيد الصندوق مرة أخرى إلي الرف ، ويستمر في العمل حتى ينتهي من كل الدوائر الملونة .

ويتم وصف جلسات العمل work session تفصيلياً في شكل (٤-٥) صور ملونة غير عاكسة للضوء ، يقيّد الطفل بالصورة العليا ويحصل علي الأدوات المطلوبة ، ويستكمل النشاط ثم يعيد الأدوات ويستمر في تتبع الجدول من خلال كل الصور التي تشير إلي كل جلسة عمل ، حتى إذا

ما وصل إلي الصورة الأخيرة التي تصف لعبة أو دمية يجيبها للطفل يمكنه اللعب بها إلي أن يدق الجرس معلناً بداية جلسة العمل التالية .

وقد نعلق قطعة من الورق المقوى في المقعد الذي يجلس عليه الطفل مقسمة إلي ثلاث صفوف، يحتوي كل صف علي أربع مربعات و يحتوي كل مربع علي رسم للعمل المطلوب والوقت المخصص له في الجدول العام للفصل . ويتابع الطفل الجدول من اليمين إلي اليسار ، وتذكر المجموعة الأولى من المربعات الطفل بعدد المهام التي عليه أن يؤديها بشكل مستقل في مكان ورشة العمل وعندما يصل الطفل إلي العلامة التي تبين انتهاء فترة العمل الأولى يبدأ الطفل في تتبع التعليمات الموجودة في الصندوق الثاني المرسومة عليه منضدة ومقعد إشارة إلي العمل الفردي مع المعلم ، أما الصندوق الثالث فقد رسم عليه مكان الراحة . وهكذا يستمر الطفل في تتبع الجدول علي مدار اليوم . وإذا استكمل العمل بنجاح وأنهى كل الأنشطة المذكورة في القائمة أو المرسومة علي الصندوق بنجاح يتلقى مكافأة مالية لينفقها في شراء وجبة خفيفة أو مشروب مفضل في نهاية اليوم .

وتستخدم الألوان أو أشياء أخرى مع الأطفال الذين لا يستطيعون القراءة أو لا يفهمون الصور لمساعدتهم علي التنقل خلال الأنشطة اليومية . وتحتوي بعض الجداول علي عدد يثراو ح بين اثنين أو ثلاثة أنشطة ممتعة وأخرى أكثر إمتاعاً يجب إتمامها في فترة زمنية محددة قبل الحصول علي الراحة أو التعزيز . ويساعد وضوح الجدول علي سير العمل بسهولة داخل الفصل ومنح للمعلم المزيد من الوقت للتدريس وتجذب إعادة التنظيم أو التخطيط المستمر علي حساب وقت الطفل . وتيسير التعلم الحقيقي للطفل ومساعدته علي فهم ومتابعة الجدول وتنمية مهارات التوظيف المستقل والتوجيه الذاتي الجيد (٥٧) .

(٣-) إدارة البرامج العلاجية والتربوية المنتجة :-

تشمل إدارة البرامج التشخيص والكشف المبكر وتقييم الاستعداد للتعلم وتصميم وتخطيط البرامج وتطبيقها وتقييمها كما يلي :

١- الكشف المبكر :

يشمل الكشف المبكر ثلاثة أنواع من التقييم هي: التقييم الأولي assessment والتقييم للتشخيص diagnosis وتقييم النتائج evaluation (٥٨) .

أ- التقييم الأولي الشامل :

يهدف الكشف النمائي والصحي developmental & health screening إلى إجراء تقييم موجز يطبق على مجموعة كبيرة من الأطفال بهدف التعرف إلى الذين يحتاجون منهم إلى تقييم إضافي معمق .

فهو مجموعة من النشاطات الموجهة نحو تحديد الأطفال الذين لديهم احتمالات كبيرة لأن يظهروا خصائص نمائية غير عادية أو تأخر في النمو وذلك في أسرع وقت ممكن. والاختبارات الكشفية التي تستخدم لكشف أعداد كبيرة من الأطفال يجب أن تكون قصيرة وقابلة وغير مكلفة ، ودرجاتها محددة بطريقة موضوعية ، يوتصف بالثبات والصدق ، وغير متحيزة ثقافياً وتغطي جوانب النمو المختلفة. وتتنوع فيها الأساليب المستخدمة لكشف عوامل الخطر البيئية والأمرية (٩) .

وتترجم نتائج التقييم في استمارة واحدة في شكل متماسك وملوموس ومفصل و سهل الفهم مقترنة بتوصيات وللمعية مقدمة ، فيجاهد الأخصائيون المهنيون عدد كتابة تقاريرهم لصياغة نتائج انطباعاتهم في شكل ينعكس على التكيف اليومي للطفل المعوق في تعلمه وتدريبه المهني مع ضرورة اتصالهم المباشر والدائم بغيرهم من المهنيين القائمين بتطبيق التدخلات الموصى بها .

ويتضمن التقييم الشامل على عدة عناصر هي التاريخ المرضي والتقويم النفسي والاتصال والفحص النفسي والجسماني والاستشارة حال طلبها واجتماعات الآباء والتوصيات (١٠) .

ب- التقييم للتشخيص :

يتعلق الكشف المبكر screening بتحديد الأهلية eligibility للخدمات ويساهم فيه كل مسن الأخصائيين وأولياء الأمور والمعلمين من خلال الملاحظة والأدوات الكشفية المقننة checklist ؛ فهو يهتم بالوضع القائم من حيث تحديد مواطن للضعف ومواطن القوة لدى الطفل واحتياجاته والمشكلات التي تحتاج مواجهه والموارد المتوفرة .

أما للتشخيص فلا يتعلق بالوضع القائم فقط ولكنه يتضمن التنبؤ بالأداء المستقبلي ، فالتشخيص هو إجراء تقييمي معمق وتفصيلي يطبق على الأطفال الذين تم الاشتباه بنموهم أثناء عملية الكشف ، والهدف من ذلك هو تحديد ما إذا كان لدى الطفل حاجات خاصة أم لا ، وفي حالة وجودها تحديد طبيعتها ومداه وأسبابها إذا كان ذاك متيسراً ولتقترح إجراءات التدخل المناسبة.

ويشارك الوالدان في عملية التقييم لتحديد الأهلية لتلقي الخدمة، ويستخدم بروتوكول التقييم القائم على اللعب play based assessment protocol في تدعيم ملاحظة الطفل في موقف قائم على اللعب بما يسمح بإظهار المخزون السلوكي لديه الذي يجب أن يحدث في بيئة طبيعية، ويساعد الأخصائيون المتتبعون في الحصول على معلومات حول النمو في مجال معين أو مدى التفاعل المتبادل بين مجالات النمو المختلفة وتكاملها داخل الطفل، ووضع تقرير متكامل للتقييم an integrated assessment report .

ج- تقويم النتائج :

وتقويم النتائج evaluation هو جمع المعلومات لتحديد مستوى التطور الحالي للطفل، ويلتالي اختيار الأهداف التي يتوخى تحقيقها . ويشمل التقويم المتابعة المستمرة للتغيير الذي يطرأ على أداء الطفل والاطلاع على مدى التقدم الذي يحرزه بفعل التدخل العلاجي والتربوي مما يساعد في تعديل الأهداف والاستراتيجيات التعليمية والتدريبية إذا اقتضت الحاجة ذلك .

إن مصطلح التقويم يشتمل على نوعين من النشاطات هما التقويم التشخيصي والتقويم البرامجي، ويستخدم التقويم التشخيصي للتحقق من وجود حاجات خاصة لدى الطفل ، وتحديد طبيعة وخصائص مشكلات الطفل وتحديد الأسباب المحتملة للمشكلات، واقتراح الاستراتيجيات العلاجية الممكنة كما سبق الإشارة ،

لما التقويم من أجل تخطيط البرنامج الفردي فهو يتم بعد اتخاذ القرار الأولي ببداة خدمات التدخل المبكر. وفي العادة يستند هذا التقويم إلى اختبارات محكية المرجع criterion referenced tests التي تركز على مدى إتقان الطفل لمهارات معينة دون مقارنة أدائه بأداء مجموعة معيارية من الأطفال .

٢- تقويم الاستعداد للتعليم :

تهدف اختبارات الاستعداد إلى تقويم قابلية المتعلم للقيام بالأعمال والنشاطات المدرسية بنجاح . وتوافر الاستعداد للتعليم لدى الطفل شرط أساسي لنجاح العملية التعليمية . ويتضمن مراعاة الأمور التالية ^(١١):

أ- مشاركة فريق من ذوي التخصصات المختلفة في عملية الكشف من خلال العديد من الاختبارات .

ب- تحديد الاختبارات أداء الطالب في النواحي المختلفة بصورة صادقة وتقويمها نواحي القدرة والعجز .

ج- الاهتمام بالعوامل التي تؤثر في تعلم الطفل .

والاستعداد للتعلم المدرسي مفهوم متعدد الأوجه ، وهو محصلة لقدرات الطفل العامة (العقلية والاجتماعية) وقدراته الخاصة (المهارات الإدراكية الحسية) واستراتيجيات التعلم التي يستخدمها (وتتعلق بكيفية استخدام الطفل لقدراته في عملية التعلم ، أو هي الطرق التي يستخدمها الطفل للتعامل مع القدرات من حيث اكتسابها وتكاملها وخزنها واسترجاعها) ^(١٢) . ورغم تعدد الوسائل التي يمكن استخدامها للكشف عن الاستعداد للتعلم (مثل ملف الطالب الذي يشمل علي معلومات شخصية واجتماعية وطبية ومقابلة الأهل والأشخاص المهمين في حياة الطفل للتعرف علي تاريخ وظروف العائلة واتجاهاتها نحو الطفل وتوقعاتها منه وخصائص الطفل واهتماماته) تبقى الاختبارات من أهم هذه الوسائل . والاختبارات إما أن تقيس قدرات ومهارات عامة وإما أن تقيس قدرات ومهارات محددة .

٣- تصميم وتخطيط برامج التدخل المبكر وتقويمها :

تشمل إدارة برامج التدخل المبكر تخطيط البرنامج وتقويمه . ويتضمن تخطيط البرنامج program planing ثلاثة أبعاد رئيسية هي جمع المعلومات عن وضع الطفل وأسرته ، وتحديد الحاجات الخاصة بتصميم إجراءات التدخل العلاجي اللازمة لتلبية تلك الحاجات . وتشكل هذه الأبعاد الثلاثة مجتمعة الإطار العام للبرنامج التعليمي الفردي individualized educational program .

وتختلف البرامج والخدمات المقدمة للأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة عن تلك المقدمة لهم في سن المدرسة تبعاً ^(١٣) لاختلاف خصائص النمو لدى الأطفال المقدمة لهم الخدمة . ودور الأمرة في التدخل والحاجة إلي نموذج قائم علي الفريق لتقديم الخدمة وبيئة فريدة للتدخل .

(أ) - وضع برنامج التعليم الفردي و الخطة الفردية لخدمة الأسرة :

عند وضع برنامج التعليم الفردي تستخدم قائمة أو بيان مفصل بصفات واهتمامات الطفل وقدراته لتقدير خصائصه أو براعته الشخصية وفق تسلسل النمو sequences inventory ، وتتبع مهاراته في المشاركة في بيانات طبية متنوعة ، ويطلق علي هذه الاستراتيجية " البيان الايكولوجي المفصل" .

an ecological inventory لتعزيز جودة حياة الطفل والأسرة^(١٤).

وعند تخطيط البرنامج العلاجي التربوي والتأهيلي علي أساس بروفييل الطفل ووضعته التعليمي وظروفه المعيشية والأهداف الواقعية للطويلة المدى والتقصيرة المدى، لابد من إجراء تشخيص واقعي actual دقيق عابر للتخصصات transdisciplinary لنواحي القصور deficits ومصادر القوة assets في الطفل يشمل تاريخ التقييمات السلوكية والنفسية، بوبان التوظيف النفسي -العصبي الحالي، وأنماط الاتصال (خاصة استخدام اللعب لأغراض التفاعل الاجتماعي، أو لغرض عملي) والتوظيف المعدل أو المتكيف adaptive function (ويعني قدرة الفرد علي ترجمة الطاقة الكامنة potential إلي كفاءة أو مقدرة competence في مقابلة مطالب الحياة اليومية) وتضمنينه في الصيغة النهائية للتقويم^(١٥)، وذلك بالاستعانة بإجراء مقابلات تفصيلية مع الآباء والمهنيين في البيئات الطبيعية للطفل (المنزل، المدرسة، أماكن المعطلات والراحة).

وفي ضوء هذه التقييمات الشاملة يتم تحديد برنامج التدخل المبكر لضمان مخاطبته الاحتياجات الخاصة الدقيقة والفريدة لكل طفل علي حدة وقواه الظاهرة، مع ضرورة تجنب الأخصائيين المهنيين بدء مناقشة احتياجات الطفل بإطلاق لقب evoking the label عليه بل عليهم تقديم وصف تفصيلي لتقييماتهم التي ينتج عنها تشخيص الإعاقة بعد مناقشة أي اختلاف في التشخيص ومستوى ثقة الطبيب فيه .

(ب)- تصميم برنامج التعليم الفردي للأطفال المعوقين في بيئات الدمج المتمركزة حول اللعب:

لقد تم تحديث خريطة برنامج التعليم الفردي التي كانت مصممة في السابق لتخدم في البيئات المنعزلة للتربية الخاصة لترشيد التطبيقات الفعالة في بيئات الدمج المتمركزة حول اللعب حيث يقوم فريق التدخل المبكر المرتكز حول اللعب بوضع برنامج التعليم الفردي بناء علي الخطوات التالية^(١٦) :

أ-تحديد أهداف وأغراض برنامج التعليم الفردي بناء علي قياس أداء الطفل بالاستعانة بالاختبارات القياسية وقوائم فحص النمو ذات المعايير المرجعية و اختبارات المواقف والوصف التفصيلي لسلوك الطفل كما هو ملاحظ من خلال اللعب وفي ضوء هذه المعلومات الجديدة يتم مناقشة برنامج التعليم الفردي للطفل وتحديد الأهداف والأغراض التي تتفق مع

الأنشطة الموجهة في بيئة قائمة على اللعب تعكس أولويات الأسرة، و تساعد علي تشكيل الألعاب المتنوعة الأكثر تعقيداً .

ب-خلق تعريف جديد للأهداف والأغراض الوظيفية يوقصد بالأهداف والأغراض الوظيفية تلك الأهداف المفيدة ذات المعنى التي تعزز التعميم عبر المواد والمواقف داخل ظروف حياة الطفل (١٧) ؛

فالأطفال يتعلمون بشكل أفضل عندما ينغمسون في نشاطات ذات مغزى لهم .

وإذا لم يختار الطفل النشاط بنفسه فإن هذا النشاط يفقد معناه بالنسبة له، وكذلك عند إجباره علي استخدام المواد بطريقة معينة ؛ ومن هنا فإنه عند تطوير الأهداف والأغراض الوظيفية لبرنامج التعليم الفردي التي تتفق مع المنهج القائم علي اللعب يجب التأكد من أنها تتعلق أولاً بوجودان الطفل وقدراته وخبراته و بيئة التعلم الراهنة، وأنها ثانياً تتفق مع تعريف اللعب كنشاط قائم علي المبادرة من جانب الطفل.

ج-خلق رؤية مشتركة لفريق برنامج التعليم الفردي عن طريق معرفة كيف يعمل الطفل بمفرده يومياً في بيئته النمطية ب-معرفة أولويات الأسرة ،ج-الفهم المشترك لخصائص البيئة القائمة علي اللعب ،ج-الرؤية المشتركة للطريقة التي سيعمل بها أعضاء الفريق معاً. (١٨)

(ج)- الخطة الفردية لخدمة الأسرة :

والخطة الفردية لخدمة الأسرة the individualized family service plan تمثل وثيقة أخرى للتخطيط تستخدم في ترشيده وتوجيه المونة اليومية لخدمات التدخل المبكر للأطفال حديثي الولادة والرضع المستحقين قانوناً لتلقي الخدمة ،والذين تتراوح أعمارهم من سن الميلاد حتى ثلاث سنوات وأسرهم ، بينما يستخدم برنامج التعليم الفردي في خدمات التربية الخاصة المقدمة للأطفال المستحقين لها والذين تبلغ أعمارهم ثلاث سنوات فأكثر. (١٩)

ورغم أن محتوى كل من برنامج التعليم الفردي والخطة الفردية لخدمة الأسرة يبدو متشابهاً لحد ما ، إلا أنه يختلف في المفهوم فالخطة الفردية لخدمة الأسرة تعتمد كثيراً علي توجه قائم علي المجتمع المحلي في تقديم الخدمة ومركز علي الأسرة ،بينما يعتمد برنامج التعليم الفردي علي نموذج قائم علي المدرسة الحكومية لتقديم الخدمة .ويحاول البعض معالجة التمييز الفلسفي

بين هذين التوجهين عن طريق دمج الخطط الفردية لخدمة الأسرة في كل من التدخل في مرحلة الطفولة المبكرة والتربية الخاصة في مرحلة ما قبل المدرسة.

ويحتوي كل من برنامج التعليم الفردي والخطة للفردية لخدمة الأسرة علي نتائج وأهداف فردية واستراتيجيات تدخل وظيفية مغروسة داخل الأنشطة والأعمال الروتينية اليومية التي تتفق مع آمال الأسرة وأولوياتها، وتتصاغ هذه النتائج باستخدام نموذج يسمى تسلسل المنهج الفردي Individualized curricula sequence الذي يعتمد علي استغلال الأحداث الكثيرة الجارية بشكل طبيعي في حياة الطفل كفرص للتدخل، مع إجراء التعديلات المناسبة عند الضرورة لتمكين للطفل من المشاركة في كل الأنشطة والأعمال الروتينية في البيئة .

(د) - تقويم برامج التدخل المبكر :

ويسمى تقويم برامج التدخل المبكر إلي الارتقاء بمستوى الخدمات المقدمة و يأخذ شكلين رئيسيين هما: تقويم للنتائج (القاعلية) أو تقويم العمليات والأنشطة .

وبالنسبة لتقويم النتائج فهو يهدف إلي تحديد للتأثيرات التي تتجم عن تلقي خدمات التدخل المبكر، وفي هذا النوع من التقويم البرمجي يتم جمع البيانات للتعرف علي التغييرات التي طرأت علي أداء الأطفال وأسره بعد المشاركة في البرنامج، وللإجابة عن هذا السؤال ينبغي علي القائمين علي برنامج التدخل المبكر أن يجرؤا دراسات مقارنة بين أداء الأطفال الذين شاركوا في البرنامج والأطفال الذين لم يشاركوا فيه .

ويشتمل تقويم العمليات والأنشطة تحليل أهداف البرنامج وغاياته وتحديد مدى ملائمة نشاطات البرنامج لتحقيق تلك الأهداف من أجل تطوير مستوى الخدمات التي يقدمها البرنامج. ويتسم هذا النوع من التقويم بالخصائص التالية (٧) :

- تحديد أهداف البرنامج علي الصعيد العام وعلي صعيد كل طفل.

- تطوير نظام شامل لحفظ السجلات.

- وصف واضح للبرنامج وتكاليفه وآلية تحقيق الأهداف المنشودة المنتفعين من الخدمات.

- تحديد خصائص الأطفال المستفيدين والأطفال غير المستفيدين من الخدمة .

(٤-) إدارة المناهج والأنشطة :-

يتضمن تطبيق برنامج التدخل المبكر العلاجي والتربوي جملة من العمليات والنشاطات الأساسية التي يتوخى منها تطوير قابليات الأطفال المعوقين للصغار في السن وقدراتهم إلي

أقصى درجة ممكنة وتتلخص في التأهيل الطبي والجراحي والتربية الخاصة والعلاج الطبيعى وعلاج اللغة والتخاطب والقياس السمعي والعلاج الوظيفي والتدريب والتأهيل المهني و الخدمات النفسية والاجتماعية والأسرية .

ففي عام ١٩٩١ أصدرت الجمعية الوطنية لتعليم الأطفال الياقعين والجمعية الوطنية لأخصائيي الطفولة المبكرة في وزارة التعليم بالولايات المتحدة خطوطاً إرشادية لمحتوى المنهج الملائم للبرامج المقدمة للأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين ٣-٨ سنوات كإطار عمل يستخدم لصنع قرارات المنهج وتنفيذ أنشطته وقد حدد الفروض التي يبنى عليها محتوى المناهج وتطبيقات التثقيم للأطفال ذوي الإعاقات في الآتي (٧١):

يتعلم الأطفال بشكل أفضل عندما تلبي احتياجاتهم الجسمية ويشعرون بالأمن النفسي .

يقوم الأطفال ببناء المعرفة ويتعلمون من خلال اللعب ويتميز النمو الإنساني بالتنوع الفردي .

يتعلم الأطفال من خلال التفاعل الاجتماعي المتبادل مع الكبار والأطفال الآخرين . يحدث التعلم لدى الأطفال بشكل دائري مستمر يبدأ بالوعي ويتحرك نحو الاستكشاف إلى الاكتساب وينتهي بالاستخدام. يؤثر اهتمامات الأطفال وحاجاتهم إلى المعرفة وفهمهم إلى التعلم .

وأوصت بأن تركز المناهج على المعنى بضرورة أن تتناسب مع عمر الطفل (تعكس المعرفة بمجالات نمو الطفل) وتلائم نموه (تقوم على حاجات واهتمامات الأطفال والفروق الفردية) وتقوم على التكامل الثقافي (تعكس معرفة قائمة على التخصصات العلمية) .

ويتم تطوير المناهج في برامج التدخل المبكر استناداً إلى جدول النمو الطبيعي في مرحلة الطفولة المبكرة وتحديد حاجات كل طفل ومدى تقدمه بالمقارنة مع النمو الطبيعي للأطفال . بكلمات أخرى ، إما أن تهتم هذه البرامج بتعليم الأطفال الموهقين جميع المهارات التي يكتسبها الأطفال العاديين دون تدريب مقصود (وفقاً لما يعرف بالتعليم العرضي) وإما أن تحدد المهارات التي لم يكتسبها الطفل الموهق بعد مقارنة بالاطفال العاديين وتقوم بتدريبه عليها (٧٢) .

فالأهداف الرئيسية التي تصبو منهاج للتدخل المبكر إلى تحقيقها تتمثل في مساعدة الأطفال على اكتساب كل ما هو ممكن من السلوكيات التي يتمتع بها الأطفال العاديون من نفس الفئة العمرية ، والتدخل في مجالات النمو الإنساني ومراحله التي يشار إليها بمدخل علامات النمو البارزة D developmental milestones approach (٧٣) . فيشمل التدخل العلاجي والتربوي اكتساب مهارات التفاعل الاجتماعي والتوظيف التكيف

وعلي وجه التحديد تتضمن مناهج للتدخل المبكر العناصر الرئيسية التالية^(٧٤) :

(أ) - المهارات الإدراكية والحركية :

إن بنية العقل عند الطفل تتطور من خلال التفاعلات الحسية والحركية النشطة مع البيئة ومن خلال هذه التفاعلات يصبح الأطفال قادرين على التنبؤ بملوك الأشخاص والأشياء من حولهم . وبفعل التفاعلات المتكررة والمتنوعة تتغير إدراكات الطفل وأنماط تفكيره^(٧٥) .

(ب) - تعليم التقليد للأطفال المعوقين :

يعرف التعليم بالمحاكاة باسم النمذجة . والنمذجة تعريفاً هي القيام باستجابة تشبه استجابة تمت مشاهدتها أو ملاحظتها سابقاً .

والتقليد من أهم وسائل التعلم التي تتطلب انتباه الطفل إلي ما يفعله شخص آخر أثناء أدائه . ويراعى فيها البدء بالطرق سهلة التقليد والتدرج إلي الأكثر صعوبة كتقليد حركات الوجه وتقليد الأعمال البسيطة باستخدام أشياء متحركة تصدر أصوات مثل السيارات لجذب انتباه الطفل يليها تقليد أفعال دون الاستعانة بالأشياء مثل إصدار صوت ويلي تقليد الأشياء كتقليد حركات الجسم السهلة ثم الصعبة ثم تقليد حركتين معاً ثم مجموعة من الأفعال^(٧٦) .

(ج) - المهارات الحركية :-

إن الأطفال يتعلمون تعليماً كبيراً في المراحل العمرية المبكرة ، لذا يجب تشجيعهم علي الحركة والاستكشاف ولكن دون أن يتعرضوا للمخاطر^(٧٧) . ويجب علي الأخصائيين والآباء تحديد المهارات المناسبة لكل طفل علي حدة ، ويجب أن يكون التدريب مبرمجاً وهادفاً وأن يتم وفقاً لجداول نشاطات يومي .

(د) - للمهارات اللغوية :-

يحتاج أخصائيو التدخل المبكر الذين يقدمون خدمات تربية وعلاجية خاصة للأطفال المعوقين أو المعرضين للإعاقة إلي معرفة مراحل تطور اللغة لدى الأطفال عموماً حتى يتدخلوا بشكل فعال لمعالجة المشكلات اللغوية .

ومن الأساليب المستخدمة لتطوير المهارات اللغوية مراعاة^(٧٨) أن يكون للتدريب اللغوي طبيعياً وواقعياً وأن يتضمن استخدام اللغة بطريقة وظيفية وهادفة وألا يقتصر التدريب علي جلسات علاجية خاصة في عيادة تخصصية أو في غرفة العلاج النطقي بل يجب أن يمتد ليشمل كافة الأوضاع والنشاطات في المدرسة و البيت ويتم في أجواء سارة مع تنويع استخدام الكلمات .

(هـ) المهارات الاجتماعية و الانفعالية :-

يمكن زيادة مستويات التفاعل الاجتماعي بين الأطفال المعوقين الصغار في السن من خلال تنظيم الأبعاد البيئية المختلفة ؛ فالألعاب الفردية لا تشجع الطفل علي التفاعل الاجتماعي كالألعاب بالدمى أو الألعاب الرياضية والترفيهية ، وتجدر الإشارة إلي أهمية مراعاة العمر النمائي للطفل عند اختيار الألعاب ،ومن المفيد ملاحظة الطفل للتعرف علي مستوى الأداء الاجتماعي الذي يظهره ومن ثم اختيار النشاطات والألعاب التي تتناسب قدرته وتطورها . كذلك يفضل جدولة النشاطات اليومية للأطفال بحيث يسمح بتوفير فترات زمنية حرة يقوم الأطفال فيها ذاتياً باختيار النشاطات ،وتشجيع الطفل علي ملاحظة أطفال آخرين يسلكون علي نحو اجتماعي مرغوب فيه أمامه أو في فيلم ..الخ. ولابد من دعم الملاحظة والتفاعل مع النموذج بالتعزيز الإيجابي و استخدام التشكيل أو التعزيز التفاضلي والتلقين الجسدي واللفظي والإيمائي (٧٩).

(و) - مهارات العناية بالذات والنمو الحسي :-

إن الهدف الأساسي الذي تحاول برامج التربية الخاصة بكافة مستوياتها ومراحلها تحقيقه هو مساعدة الفرد المعوق علي الاعتماد علي النفس والاستقلالية الذاتية في تناول الطعام والشراب وارتداء الملابس ، والعناية بالنظافة والسلامة الشخصية واستخدام الحمام .

(إلا أن هذه للمهارات تتكرر وبشكل واضح بالعوامل البيئية ذلك أن العوامل البيئية علي عكس البيولوجية هي التي يستطيع القائمون علي تربية الطفل التحكم بها وتنظيمها أو إعادة تنظيمها. بعبارة أخرى أن هذه المهارات متعلمة ومن المفيد النظر إليها علي أنها كذلك (٨٠) .

(ز) - الكمبيوتر وتحكم الأطفال في أحداث البيئة :

لقد استخدم الكمبيوتر في مشروع شبكة ولاية إنديانا لتطوير البرامج التربوية للأطفال المبكوة لزيادة مستوى الاستكشاف للموجه ذاتياً من خلال برامج تفاعلية تسمح للأطفال باتخاذ القرارات وتنفيذ خططهم ومراجعة نتائج أفعالهم فوراً (٨١).

ويستطيع الكمبيوتر أن يلعب دوراً حيوياً في حياة الأطفال الصغار في السن الذين يعانون من إعاقة معينة و توفير الفرص للأطفال الذاقيين للتحكم بأحداث البيئة . وقد استخدم الكمبيوتر للربط بين الأفعال المختلفة و المساعدة في نمو إحساس لدى الأطفال بالسيطرة علي البيئة و القدرة علي التأثير علي العالم المحيط بهم .

وقد قام منفذو المشروع المعروف باسم "تنشيط الأطفال من خلال التكنولوجيا" في ولاية ينوي بالولايات المتحدة لخدمة المجتمعات زيرفية بتطوير مناهج لرفع مستوى توقعات الأطفال من السيطرة على البيئة وتطوير مهاراتهم التواصلية ومستوى استقلاليتهم بمستوى قدرتهم على حل المشكلات وغير ذلك من المهارات اللازمة للأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة. واشتمل المشروع على إجراء تعديلات على مفاتيح التحكم وأجهزة تركيب الأصوات والموسيقى وما إلى ذلك من الخصائص غير المركزية للكمبيوتر ليتم استخدامها في تعليم الأطفال المعوقين الصغار في السن .

(ح) - مهارات التفكير المرئي غير اللفظي nonverbal or visual thinking skills

عند تدريس المعلم مهارات جديدة عليه أن يفكر في الطريقة التي يدرس بها تلك المهارات بشكل مرئي لبلوغ النجاح، فمواهب التفكير المرئي تساعد الطفل على التعلم بغيره بدأ الطفل تعلم التصنيف والمزوجة البسيطة وتنسيق المهارات المرئية مع المهارات الحركية بالنظر إلى الشيء والوصول إليه والتقاطه ثم يميز الطفل الأشياء بعضها عن بعض ثم ينتقل من تصنيف شيء واحد إلى تصنيف شيتين مع تغيير إحدى مظاهره أو كلما تقدم الطفل في اكتساب المهارة ويشجع على التكرار على تصنيف مجموعة أكبر من الأشياء المتشابهة وفقاً لملامحها مثل اللون والشكل واستخدام المتاهات j puzzles بوضع أشياء مختلفة داخل أوعية تحمل صورتها ثم ينتقل الطفل بعد ذلك إلى المزوجة بين الشيء وصورته وتمييز الأشياء المختلفة عنه ثم مزوجة صورة بصورة حتى يصل إلى الصور الأكثر تجريداً.

والتصنيف يجذب انتباه الطفل إلى الاختلافات بين الأشياء المرئية ولتعرف على أسمائها والاستقصار عنها فيصبح للأسماء والألفاظ معنى يربطه يكون على استعداد لتعلم مفاهيم أكثر صعوبة خلال عملية التصنيف. ويبدأ في تعلم تصنيف الأشياء غير المتطابقة التي تنتمي إلى نفس الفئة بهذا الشكل المرئي. وبفهم هذه الطريقة يمكنه تعلم المهارات والمفاهيم العلمية كتصنيف الكلمات والأعداد عن طريق سماعه اللفظ المرتبط بصورة أو بمنبه مرئي ونطقه الاسم الدال عليها تنمو اللغة لديه (٨٢) .

(ط) - مهارات اللعب والاتصال (٨٣) :

إن نمو اللعب عند الأطفال يمر بمرحل تتدرج من اللعب منفرداً بعيداً عن الأطفال الآخرين إلى اللعب بدميته بجانبهم ثم المشاركة معهم في اللعب بنفس الحمية.

فالمرحلة الأولى للتعلم تكون باستخدام اللعب بالدمى لمعرفة السبب والنتيجة فيتعلم الطفل من الدمى أنه بإمكانه أن يصنع بالدمية أشياء معينة قابلة للملاحظة، ويصبح أكثر اهتماماً بها كلما أحرز نجاحاً يبعث في نفسه السرور. ثم يتعلم استخدام ألعاب ليس لها تأثيرات واضحة عليها إضافة أفكار جديدة على اللعبة ثم استخدام نوعين من الدمى ثم أنواع مختلفة منها معاً في نفس النشاط ويبدأ تدريجياً في إشراك الأطفال الآخرين معه، وعن طريق الانغماس مع الأقران في سيناريوهات اللعب المتنوعة المقدمة في مجالات بيئة الطفولة المبكرة (مثل الرمال، والماء، والمكعبات، والتمثيل، والفن، وأعمال الخشب، والتجارة... الخ) يتعرف الأطفال على الكثير من للمظاهر الأساسية لمجالات النمو الجسمية والعقلية والاجتماعية والانفعالية ويتقنونها.

ويمر الأطفال المعروفون بمراحل أثناء تعلمهم الاتصال قد تختلف في الترتيب أو المدة عن غيرهم من الأطفال الأسوياء. فوبتبدأ هذه المراحل بالتعبير عن حاجات علمة بالإشارة إليها دون اتصال مباشر مثل البكاء عند الجوع ثم التعبير عن حاجات خاصة عن طريق الوصول إلى الأشياء بنفسه أو بالاستعانة بشخص يستخدم إيماءات بالرأس أو الاكتاف أو الإشارة بعد أن يكون قد نمي أشكالاً معقدة من الاتصال. فوبتبدأ الاتصال المحسوس عن طريق لمس الأشياء بدلاً من الإشارة إليها وخلق مواقف ومفاجآت من جانب المعلم يحدث فيها إقناء مشترك واستخدام معلومات مرئية في الاتصال مثل استخدام فئجان للدلالة على الحاجة للشراب عليها استخدام لغة الإشارة واستخدام الكلمات المفردة وتكوين الجمل.

(ي) - إدارة برامج ضبط السلوك الصفي :

إن للتطبيقات التربوية المتصلة في التربية للخاصة في مرحلة الطفولة المبكرة تهدف إلى تحقيق نوعين من النتائج: النوع الأول يهدف إلى قيام الطفل بمبادرة سلوكية دون تدخل خارجي، ويهدف النوع الثاني إلى قيام الطفل بسلوك معين مرغوب فيه من قبل الآخرين. فإذا كان من المرغوب فيه دخول الطفل في تفاعلات مختارة مع البيئة فمن الأفضل استخدام التطبيقات التالية: ١- البناء التنظيمي للمواد الطبيعية والمساحة، ٢- استخدام تفضيلات preferences الأطفال للمواد والأنشطة، ٣- بناء المظاهر الاجتماعية للبيئة، ٤- تصميم وبناء الأفعال الروتينية.

أما إذا كان من المرغوب فيه قيام الطفل بسلوك معين (مثل استعمال الملعقة أو لغة معينة، أو الإجابة عن سؤال معين) فتستخدم استراتيجيات التطبيق التالية: ١- الأنشطة

الاجتماعية المبينة structured social activities، ٢- استراتيجيات التعزيز المختلفة r enforcement، ٣- استراتيجيات الوسط milieu، ٤- استراتيجيات توسط الأقران peer mediated، استراتيجيات منبهة للاستجابة response stimulating (٨٤).

ولعل من أهم الخصائص المميزة لبرامج ضبط السلوك الصفي الفعالة أنها تتصف بالتنظيم والثبات،

وعند استخدام هذه البرامج يجب تحديد السلوك المراد ضبطه و تعريفه بدقة ووضوح وجمع المعلومات عنه ثم تصميم خطة البرنامج لضبط هذا السلوك ثم البدء بتنفيذ البرنامج أو الخطة، و تقويم فاعليته في النهاية .

ومن أساليب تعديل السلوك التعزيز الإيجابي أو المعلمي والتغذية للرجعة والتسلسل، التشكيل والنمذجة، الإخفاء والتعاقد السلوكي، الإطفاء وتكلفة الاستجابة، والعزل والتصحيح الزائد، والتوبيخ وتعزيز السلوك البديل، وتعزيز غياب السلوك، وتعزيز إخفاضه، وضبط المثير والتعميم والتمييز ولعبة للسلوك الجيد (٨٥) .

والخلاصة أن استراتيجيات العلاج الفعالة في مجالات الاتصال والنمو الاجتماعي والحسي والحركي والسلوكي والمهارات الأكاديمية يجب أن تقوم على سد حاجتين أساسيتين لدى الطفل هما : الحاجة إلى النجاح الكامل الفوري والحاجة إلى الشعور بالسيطرة والتحكم في البيئة .

(٥-) التدريس البنائي structured teaching :

إن بناء المعلم وتنظيمه طرق التدريس teaching methods يساعد في التوظيف للنجاح لخبرات الأطفال ويزيد من القدرة على التنبؤ بمواقف التعلم . ويغد الطفل في التغلب على التشويش والارتباك ومقاومة التعبير ونقص الدافعية . وحتى تكون الواجبات في مستوى فهم الطالب يمكن تقديمها في شكل لفظي أو شفهي مع حرص المعلم على استخدام الحد الأدنى المطلوب من اللغة ، وأن يصاحب التوجيهات اللفظية إيماءات gestures بالعين أو الرأس أو الجسد أو غيرها تساعد الطفل على الفهم إلى جانب استخدام القرائن مثل عرض الأدوات بشكل منظم واستخدام حيل أو تعليمات مكتوبة ، بترتيب عمل الطفل في شكل موحد من اليمين إلى اليسار يمثل قاعدة منظمة تمكن الطفل من إكمال الواجبات بشكل مستقل بمفرده وبأقل قدر ممكن من التوجيهات اللفظية من المعلم ، واستحواذ المعلم على انتباه الطفل قبل إعطائه التوجيهات للتأكد من وضوح التوقعات لديه و النتائج المطلوبة منه . وضرورة إعطاء الطفل المواد والأدوات التي

سيحتاجها فقط لأداء المهمة لمنع إرباكه. ووضع الأدوات في المكان المخصص يساعد الطفل على اتباع التعليمات واستكمال المهام بصورة ناجحة .

وينبغي على المعلم تخطيط التدريب على أسس فردي ؛ و استخدام الحيل واللعب والتعليمات المكتوبة في تحقيق النظام لدى الطفل واستمراره أثناء أدائه للعمل .

وعند تدريس المعلم مهام جديدة للأطفال يستعين بوسائل تلقين أو تذكير pro prompts مباشرة تساعد على النجاح في التعلم أو فيما يؤديه من أعمال. وقد تكون وسيلة التنبيه عن طريق الجسم كأن يمسك المعلم يد الطفل لمساعدته في ارتداء قميصه أو قد يستخدم وسيلة تذكير مرئية كاللعب التركيبية zigs أو توجيهات مكتوبة أو بطاقات ملونة يقرأها ،أو استخدام الإيماءات عن طريق الإشارة إلى الأشياء المطلوبة أو استخدام النمذجة أو المواقف أو الأنماط مثل الإشارة بكلمة الترحيب للتذكير بتحية شخص .

ويحتاج المعلم إلى معرفة الكثير من وسائل التذكير والتنبيه و إلى معرفة الأشياء التي تخلق الدافعية لدى كل طفل مثل الطعام أو اللعب أو المال .وحتى يكون التعزيز المستخدم في التدريس فعالاً يجب على المعلم أن يكون منظماً في استعماله فيقوم بتخطيط نوع التعزيز المطلوب ومدى تكراره لكل طفل على حدة قبل القيام بالنشاط

ويجب أن يلائم نوع التعزيز طبيعة النشاط الذي يؤديه الطفل ومستوى فهمه مع التأكد من حدوث النتيجة المعززة للسلوك أو المهارة فور تعلمها أو تكرارها مباشرة ،بحيث تكون العلاقة بينهما واضحة للطفل .ولكي يستطيع المعلم الحكم على مدى فاعلية التعزيز المقدم للطفل يقوم بتقويم اهتماماته لمعرفة مدى اكتسابه المهارة أو السلوك المطلوب^(٨٦) .

إن التدريس للفعال للأطفال ذوي الإعاقات يتطلب من المعلم تنظيم بناء الفصل بحيث يفهم الأطفال أين هم وماذا يفعلون والطريقة التي يعملون بها بشكل مستقل قدر الإمكان .
(٦-) إدارة التفاعل بين الأقران :

يمثل التعاون بين الأقران إطار عمل ديناميكي للجهود التعليمية التي تحتضن أنماط التفاعل والاعتماد المتبادل بين زملاء متكافئين أو بين شريكين على الأقل يعملان معاً بشكل مترابط ويشاركان في صنع القرار لتحقيق أهداف مشتركة تتأثر بعوامل ثقافية ونظامية^(٨٧) .

إن زيادة فرص التفاعل بين الأطفال المعوقين والأطفال للعاديين من شأنه المساهمة في توفير بيئة تعليمية اعتيادية يفعمل الأخصائيون على توفير مثل هذه الفرص وفتح قنوات الاتصال

الفعال مع رياض الأطفال والمدارس الموجودة في البيئة المحلية. أو عن طريق ما يعرف باسم الدمج العكسي والذي يعني تشجيع الأطفال المعانين علي القيام بزيارات إلي مدارس التربية الخاصة ومراكز التدخل المبكر ، وتشجيع التعلم التعاوني cooperative learning في فصول الدمج بحيث يتولى الأطفال أدواراً متنوعة في عمل الفريق قد يقوم الطفل بدور مسهل أو مساعد في أحد المواقف ويقوم بمساعدة الأطفال الآخرين في ملادة دراسية معينة لتنمية المهارات الاجتماعية أو مهارات القراءة ويصبح في موقف آخر متعلم يستفيد من معارف ومهارات طفل آخر .

(٧-) إدارة فرق العمل في للتدخل المبكر :-

تتنوع أشكال فرق العمل في للتدخل المبكر في ثلاث أنماط هي :أ- للفريق متعدد التخصصات multidisciplinary ويضم مجموعة من الخبراء المهنيين ينتمون إلي تخصصات علمية متعددة ويعمل كل منهم بشكل مستقل عن الآخر في إدارة التقويمات الأولية ووضع الخطط وتطبيقها . ب- والفريق متداخل التخصصات interdisciplinary ويستقل فيه كل عضو في وضع التشخيص ويتوقف التعاون بين أعضائه بعد اشتراكهم في وضع برنامج التدخل المبكر للطفل . ج- والفريق عابر للتخصصات transdisciplinary ويتميز بتعيين أحد الأشخاص (أخصائي العلاج الأول أو المعلم) قائداً للفريق لمنع تفتت الخدمات والعزلة بين الأخصائيين العاملين في تطبيق البرنامج .

(٨-) إدارة الخدمات الأسرية:

وتشمل للخدمات المقدمة للأبيرة في المناطق الجغرافية التي تعيش فيها ومنها الزيارات المنزلية والإرشاد الأسري والتدريب والتوعية ، وجلسات للتقييم الأولي والجلسات التشخيصية والعلاجية للممتدة لمساعدة الأسرة علي التعامل مع طفلها في المنزل والسماح للأباء و تشجيعهم علي الانضمام لجماعات الترفيه والترويح والدعم المتنوعة ومعسكر الإقامة الصيفي والجمعيات المحلية التي تعمل جاهدة في الحصول علي دعم مالي، و حضور ورش العمل وبرامج الآباء واستعارة الكتب وشرائط الفيديو وتسهيل الاتصال والالتقاء بالآباء الآخرين الذين لديهم طفل معوق لمناقشة الخبرات المشتركة الخاصة بأطفالهم وتزويدهم بالمعلومات المتعلقة بالتحويل.

(خامساً) - الخلاصة والنتائج والمقترحات :-

لقد تبين من نتائج الدراسة الراهنة أن شكل التربية الخاصة في مرحلة الطفولة المبكرة قد تغير بعد أن صار الأطفال ذوو الإعاقات يتلقون مزيداً من الخدمات في المجتمع و في مدارس رياض الأطفال وفي أماكن رعاية الأطفال الأسوياء التي تؤكد علي أهداف الأسرة ونمذج المثونة التعليمية الخاصة والخدمات المتصلة بها من خلال اللعب والاكتشاف وحل المشكلات . وحلت التطبيقات البنائية في التربية- التي تبنى علي الخصائص الأكثر إيجابية لاهتمامات الطفل وقدراته- محل النماذج التقليدية الموجهة: بالعيوب التي تركز علي ما لا يستطيع الطفل أدائه ، وصار هناك اعتراف بأهمية الارتباط بالبيئة عن طريق تقديم بيئات تستجيب لمبادرات الأطفال وتشجع علي المشاركة والتوجيه الذاتي للسلوك ، وودعت مؤشرات الجودة برامج اللعب المتعددة بخصائص مميزة.

وتحرك أخصائيو التدخل المبكر نحو تقديم خدماتهم داخل بيئة الدمج التي تتمتع بالثراء وتطور حول اللعب وتستند إلي معتقدات فلسفية توجه الكثير من برامج التربية الخاصة في مرحلة الطفولة المبكرة .

و أصبحت قدرة المدرسة علي مقابلة احتياجات طلابها جميعاً بما فيهم ذوي الإعاقات تتوقف علي مدى توافر نظم التدعيم علي امتداد المدرسة واستخدام مصادر التعليم العام والتربية الخاصة معاً التي تعود بالفائدة علي كل الأطفال في المدرسة ، ووجود قيادة حيوية تشجع دمج الأطفال في أنشطة المدرسة و التعليم التعاوني وبرامج تدعيم الأقران ، وتوفر المصادر الضرورية لمقابلة احتياجات كل طفل علي حدة ، وتتميز فيها فصول الدمج بفلسفة تجمد التنوع وتكافئ التعاون بين المهنيين ، ويتعلم فيها الأطفال كيف يساعد كل منهم الآخر ويدعمه ، ويعمل فيها المعلمون والطلاب من خلال مدخل حل المشكلة لضمان مقابلة احتياجات كل طالب .

وتعمل خدمات التدخل المبكر علي تقديم بيئة إثارة منبهة للطفل لتعزيز نموه وتطوره ، وتركز برامجها علي تنمية مهارات الاتصال والتفاعل الاجتماعي المتبادل والاستعداد للتعليم النظامي ،وتحرص علي دمج الأطفال ذوي الإعاقات مع زملائهم غير المعوقين لتطوير صداقة بينهم واكتساب خبرة تعليمية مناسبة لأن الأطفال ذوي الإعاقات يستفيدون من النقل في بيئات التعليم العام حيث تتوفر الفرص المخططة بشكل نظامي لدمجهم مع الأطفال الأسوياء .

إن لطبيعة البيئة التعليمية في مراكز التدخل المبكر أثرًا بالغ الأهمية في نمو الأطفال المعوقين وتعلمهم . وهذه البيئة يجب أن تشبه إلى أكبر حد ممكن صف الروضة العادي ولكن بدون إغفال الحاجات الخاصة لهؤلاء الأطفال . فذاك من شأنه أن يحد من التأثيرات علي الوالدين بسبب التحاق طفلهم ببرنامج تربوي-علاجي خاص توفر فيه البيئة الصفية العادية الفرص للأطفال للاختيار واكتشاف البيئة وحل المشكلات والتعبير عن الذات وتعزيز فيه الممارسة التربوية قابلة هؤلاء الأطفال المعوقين للنمو والتعلم .

ومن الملاحظ الهامة لإدارة البيئة في التدخل المبكر في مرحلة الطفولة المبكرة التنظيم البنائي لطبيعة الفصل ووضع الجداول وطرق التدريس التي تعتمد كلها بالدرجة الأولى علي التفريد individualization بحيث يوضع في الاعتبار قوى الطالب واحتياجاته عند التخطيط كما تستخدم طرق التدريس مثل الحض والتذكير prompts والتعزيز reinforcement بشكل فعال من جانب المعلم الذي يحتاج إلى تقويم اهتمامات كل طالب علي حدة وأنماط تعلمه .

إن استخدام إجراءات تدريس بنائية ودمج أهداف التعلم لدخل الأنشطة الجارية وترتيب البيئة لتعزيز النتائج المرغوبة أو تأكيد الحث أو التنبيه والإثارة البيئية الطبيعية باستخدام لآلئ من الأطفال الأسوياء بشكل هادف بكل هذه الإجراءات التعليمية تساعد علي دمج تطبيقات كل من مجال التعليم العام والتربية الخاصة معاً للأطفال المعوقين في مرحلة الطفولة المبكرة .

وقد أظهرت نتائج الدراسة الراهنة البون الشاسع بين إدارة بيئات الدمج في التدخل المبكر للأطفال المعوقين في مرحلة الطفولة المبكرة في مصر وغيرها من الدول المتقدمة بممازال هذا المجال المبكر يحوي في خطوات وثيدة تعترضها الكثير من الصعوبات تجعل إدارته تنوء بالعديد من المشكلات مثل قلة الموارد المالية والإمكانات المادية من مباني وتجهيزات وأجهزة معينة ووسائل تعليمية وأدوات القياس أو الكشف المبكر أو فقدان الوعي لدى أولياء الأمور حول هذه الخدمات المقدمة ودورهم في المشاركة في تخطيط وتنفيذ البرامج وتقييمها ، ونقص الكوادر المتخصصة والمدربة لدمج الخدمات العلاجية والتربوية في البيئات الطبيعية للطفولة المبكرة أو العمل في فريق للتدخل المبكر ، أو الانفصال بين بيئات التدخل المبكر المختلفة القائمة علي مؤسسات منعزلة بعيدة عن الخدمات المجتمعية العامة ، وضعف الطاقة الاستيعابية وضيق قلعة الخدمات المقدمة في مراكز رعاية الطفولة وانعدامها في مرحلة ما قبل المدرسة في التعليم العام

والتربية الخاصة ،ونقص حملات التوعية واسعة النطاق لتعريف المجتمع بالأطفال المرشحين لبرامج للتدخل المبكر، وغيرها .

ومن كل ما سبق نجتهد الدراسة لتقديم تصورات مقترحة لدعم إدارة بيئات الدمج في التدخل المبكر للأطفال المعوقين في مرحلة الطفولة المبكرة في السطور التالية:

(١-) المقترحات المتعلقة بالقوانين :

الحاجة إلى تأكيد القوانين لحقوق الأطفال المواليد والأطفال في سنن ما قبل المدرسة المعوقين والمعرضين لخطر في تلقي خدمات التدخل المبكر العلاجية والتربوية المندمجة بوثاقها وكذا التأكيد على تقديم الحكومة المزيد من التسهيلات والدعم لتوسيع خدمات التربية الخاصة في الطفولة المبكرة و تطبيق العلاج في البيئات التعليمية و تعزيز النماذج البديلة لتقديم الخدمة كالمدرسة و البيئات الطبيعية المتنوعة التي يشارك فيها أطفال أسوياء من نفس السن مثل جماعات اللعب ومراكز الرعاية اليومية و وسائل الراحة وأماكن التسلية والمبيت والترويح والمتنزهات والخدمات المكتبية والنوادي وغيرها، وما يستتبعه من برامج إعداد وتدريب العاملين .

(٢-) المقترحات الخاصة بتنظيم بيئة الفصل :-

إن بناء وتنظيم الفصل أو بيئة التعلم في مستوى فهم الطفل المعوق يمكن أن يساعد على إزالة أو تقليل المشكلات واستبعاد مواقف التعليم غير الفعالة الناتجة ،فسيراعى في تنظيم الفصول الأمور التالية :

- ترتيب بيئة الفصل وتجهيزها بما يشجع على النشاط وتوسيع الأنشطة الدافعة للاندماج وتشجيع الأطفال والسماح لهم باللعب معاً بغرس التدريس داخل فرص النشاط وإلغاء الحواجز الطبيعية كلما تقدم الطفل في المهارات التي تدرس له و إتقانها،
- مخاطبة مجالات النمو المتعددة وتصميم برامج تدخل لكل طفل على حدة على أساس معلومات التقويم وتطور مراحل النمو واستخدام استراتيجيات القياس جميعاً وإجراء المقابلات مع الأسرة والأفراد الآخرين الذين يعرفون الطفل جيداً، لفهم قدرات الطفل الحالية عند تطوير خطط التدخل،
- تصميم بيئة الفصل على أساس اهتمامات وتفضيلات الأطفال واختياراتهم بحيث يكون التدريس من خلال الأنشطة والأعمال الروتينية التجارية للفصل، وتوظيف النتائج الطبيعية

بقدر الإمكان بحيث تعتمد التطبيقات التربوية على النتائج الطبيعية المرغوبة أكثر من اعتمادها على شدة إعاقة الطفل.

- تخزين الألعاب والأدوات المكيفة في مكان يستطيع الأطفال الوصول إليه بشكل مستقل وتقسيم غرفة الصف إلى محطات تعليمية متنوعة وتحديد مكان لكل طفل ليضع فيه أشياءه الخاصة ووضع اسم الطفل عليه.

- إضافة لمسات جمالية على جدران غرفة الصف ولكن بدون مبالغة وعرض أعمال الأطفال في لوحات خاصة وتصميم لوحات إيضاحية لتعليم الأطفال المفاهيم المختلفة.

- تخصيص مكان معين ومنفصل عن غرفة الصف لإغراض التدريب على استخدام التواليت وتغيير الملابس.

٨ - معالجة الأهداف التعليمية الخاصة بالأطفال المعوقين في بيئات التعليم العام والتربية

الخاصة تدريجياً بفرسها داخل كل الأنشطة والأعمال الروتينية الجارية في الفصل على امتداد اليوم الدراسي ثم بتكييف تلك الأنشطة في ألد الأعمال الروتينية ثم عن طريق إدخال تغييرات على العمل الذي يؤديه الطفل لوفي شكل تعديلات في المواد التي يستخدمها وطريقة وصوله إليها ثم بتكرار الفرص القصيرة أو بتغيير المجالات للوصول إلى نتائج معينة أو تغيير للتركيبة الاجتماعية في بنية النشاط وأخيراً بتسهيل السلوك باستخدام التدريب عن طريق الأقران.

- وجود مساحة للعمل الجماعي والفردى وتخصيص أماكن للعمل بعيدة عن الإزعاج

distractable واستخدام علامات كافية لتحديد أماكن العمل بحيث يمكن للطفل أن يصل إلى المكان الخاص به ويهتدي إلى طريقه بسهولة ؛ توفير أماكن للعمل تتفق مع احتياجات كل الأطفال ؛ إمكانية رؤية المعلم وملاحظته لكل ورش العمل بسهولة ؛ وتخصيص مكان لوضع الأعمال التي تنتهي الطفل من إنجازها ووضع أدوات العمل في مكان قريب من أماكن العمل ؛ وسهولة ملاحظة الطفل أدوات العمل ووصوله إليها أو توفر مكان فسح بقدر الإمكان للعب والتسلية ومراعاة أن يكون بعيداً عن أماكن الخروج وقريباً من مكان وجود المواد التي يجب أن يصل إليها الطفل أثناء وقت الفراغ ؛ ومدى وضوح أماكن وضع الحواجز والقواطع أو إمكان كشف المعلم ورويته للمكان ولكل جوانبه من مختلف

زوايا الحجره عو معرفته لامتلاء أو خلو الأرفف من اللعب والدمى ووضعتها بشكل منظم أم غير منظم في الأماكن المخصصة لها، ومدى استعمالها وسلامتها من الكسر .

(٣-) المقترحات الخاصة بالجدول :

يجب أن يحرص المعلم عند وضع الجدول تحديد تكلفتها فالجدول الصارمة تعزز تقديم خدمة منعزلة ومكلفة بينما يساعد وضع المعلم جدول ملائمة للأنشطة التي تؤدي أثناء تواجد أخصائي العلاج في الفصل في المحافظة علي مواعيد الجدول ،وتتميز الجدول الدقيقة المرننة بالتوزيع الشهري لوقت العلاج علي الأطفال وفقاً لنشاط الفصل وظروف اليوم الدراسي (مثل شعور الأطفال المتواجدين والوقت الذي يفضل فيه المعلم دخول الأخصائي للفصل) والقبولية للمحاسبة وتوفير التكاليف ومساعدة الأخصائيين علي كتابة تقاريرهم حول كمية العلاج المقدمة لكل طفل علي حدة وتوفير الوقت المخصص للطفل أو لوضع الخطة الفردية لخدمة الأسرة .

كما يسمح الجدول المرن بإمكانية عمل أخصائي العلاج مع أكثر من طفل في وقت واحد . وعندما يخطط المعلم الجدول الفردي للطفل وجدول الفصل العام لابد أن يراعي الأمور التالية: ضرورة التخطيط الواضح للجدول حتى تتضح المسؤوليات اليومية للمعلم؛ والتوازن بين الأنشطة الفردية المستقلة والأنشطة الجماعية وأنشطة وقت الفراغ المندمجة يومياً وأن يراعي الجدول الفردي للطفل حاجته إلي أوقات للراحة والتعزيز وأن يلي الأنشطة غير المفضلة لدى الطفل أنشطته المفضلة وأن يساعد الجدول انتقال الطفل من نشاط إلي آخر ويوضح له المكان الذي سيذهب إليه ولعمل الذي سوف يؤديه بوليين ومتى يبدأ مهمة وأن ينهيها بطريقة وضع العلامة التي تدل علي التغيير أو التنقل في النشاط .وأوقات الجرس عوتوجيه المعلم، وساعة ضبط وقت الطفل ،وعرض الجدول بطريقة سهلة يفهمها الطفل .

وعند تنظيم جدول الطفل يجب مراعاة انصرافه قبل الأطفال الآخرين لتجنب تعرضه لمعاكساتهم أو مضايقاتهم مع تذكير الطفل بالأشخاص والأماكن التي يجب أن يذهب إليها لطلب المساعدة، وطمأنئته بأن المعلم سيتابع شكواه ويأخذ موقفاً ممن ضايقه مع الحرص علي تجنب للطفل هذه المواقف قدر الإمكان .

(٤-) المقترحات الخاصة ببناء طرق التدريس :

عند تخطيط المعلم لبناء طرق التدريس يجب أن يراعي ما يلي تجذب انتباه الطفل قبل إعطاء التوجيهات واستخدام ألفاظ تتفق مع مستوى فهم الطفل وإقتران الإيماءات بالتعليمات اللفظية لمساعدة الطفل الذي يعاني صعوبة في الفهم وإعطاء الطفل معلومات كافية تساعد على إكمال المهمة بأكبر قدر من الاستقلالية بوضع الأدوات وتنظيمها بما يساعد على اتباع التوجيهات بعرض المواد والأدوات بصورة منظمة وعدم إعطاء مواد كثيرة في نفس الوقت وإعطاء الطفل القدر الكافي من المساعدة التي يحتاجها لإكمال المهمة بنجاح واختيار وسائل تذكير تلائم مستواه وطريقة تعلمه وتقديم وسائل للتذكير قبل أن يجيب الطفل لمساعدته على الإجابة السليمة والحرص على عدم تلقيه وسيلة تذكير غير ملائمة بإعطائه تغذية راجعة واضحة عن الإجابات والسلوك الصحيح وغير الصحيح، وأن تكون النتائج وتعزيزات السلوك واضحة له وتابعة للسلوك المرغوب مباشرة بتقديم تعزيز دائم وكاف يناسب مستوى فهمه ودفعيته .

(٥- المقترحات الخاصة بدمج العلاج :-

- تعريف الأسرة بالعلاج المندمج ووصفه لها كبديل للعلاج التقليدي ووضع توصيات العلاج أثناء عمليات تخطيط برنامج التعليم الفردي والخطة الفردية لخدمة الأسرة بحيث تتبع الخدمات الأهداف فلا بد أن تحتوي وثيقة التعاقد قائمة بالأهداف أو النتائج والخدمات المقدمة في ضوء المصادر المهنية والأسرية المتوفرة .

- تحديد التداخلات الوظيفية بوضوح وتعني تحديد الأهداف التي يحتاجها الطفل والأسرة للنجاح في بيئتهم الطبيعية الحالية والاستراتيجيات الملائمة لها والسلوكيات التي سوف يؤديها الطفل أو أعضاء الأسرة التي يمكن تطبيقها في البيئات المنتظمة للطفل لتعزيز العلاج المندمج في حل المشكلات بشكل مباشر .

- أخذ البيئة الكلية في الاعتبار وتنويع العلاج وفقاً لبيئات الطفل بحيث تهتم الأسرة بتطبيق أنشطة العلاج في المنزل وبالتالي نقل من تكرار لخصائص العلاج الطبيعي الذي يتوقف على توزيع الموارد والتكلفة .

- استخدام نماذج مختلفة لتقديم الخدمة (الاستشارة والعمل مع الفرد أثناء العمل الروتيني اليومي بونشاط الجماعة والعمل واحد لواحد في الفصل بوسيط جماعة صغيرة خارج الفصل بوسيط فرد خارج الفصل) فكلما كان العلاج مرناً سمح للأطفال بالانتقال بسهولة من نموذج إلى آخر وزادت فائدته بحيث يبدأ الشكل للنموذجي للتطبيق باستخدام الأخصائي للعلاج النماذج الأكثر

دمجاً وإذا فشلت تحول إلى النماذج الأقل دمجاً (كان يبدأ أولاً بنموذج الفرد أثناء الأعمال الروتينية أو نموذج الاستشارة ثم يتحرك نحو نشاط المجموعة أو واحد لواحد في الفصل).

ربط توصيات العلاج بتخطيط التدخل و بالتنتائج والأهداف الخاصة ببرنامج التعليم الفردي والخطة الفردية لخدمة الأسرة التي أقرها فريق التدخل مما يسمح بمعالجة اهتمامات الأسرة وأولوياتها إلى جانب علاج المشكلات المتعلقة بالطفل في سياق بيئة التدخل للكلية .

- ضرورة التحدث مع الأسرة بوضوح حول حدود نماذج تقديم الخدمة المنعزلة وفوائد النماذج المندمجة و تضمنين العلاج المندمج في التعاقدات التي تبرم بين الأفراد والأجهزة وبرنامج التدخل المبكر حتى لا يفقد رجال الإدارة رقيبتهم علي النماذج المستخدمة من جانب أخصائيي العلاج فيجب أن ينص العقد علي استخدام النماذج لسنة لتقديم الخدمة في مواقف معينة وفقاً لاحتياجات الطفل و الأسرة والفصل و دمج للعلاج داخل التقويمات المتعلقة بالتدخلات وبأداء الطالب و المعلم عن طريق تحرير الأخصائي والمعلمين وثيقة مشتركة للنماذج لسنة المتابعة لتقديم الخدمة المستخدمة في كل جلسة علاجية مما يسمح لمدير البرنامج والمشراف بالتعرف علي مدى استخدام النماذج المختلفة و دمجها في العلاج والأعمال الروتينية للفصل أو تقويم التدخلات ومدى إعمالها .

(٦-) المقترحات الخاصة بتقويم المناهج :

يحتاج تقويم المنهج إلي التفكير في العناصر التالية :تعريف المنهج ب- اقتران المنهج باحتياجات الطفل ج- مبررات تطبيق العلاج د- توثيق أو تسجيل النتائج هـ- تسجيل تقاضيات الأخصائيين وتقاضيات الأسرة .

وبكلمات أخرى ينبغي عند تقديم العلاج عن طريق الدمج أو العزل وتطبيقه علي المهارات الأساسية مراعاة ثلاثة مبادئ هامة لإنتاج تأثيرات قوية في عملية التعلم هي :أ- الاهتمام بمتابعة ما يؤثر انتباه الطفل ب- غرس التعليم في الأعمال للروتينية اليومية ، ج- تدريس المهارات الوظيفية .

(٧-) المقترحات الخاصة بتطوير برنامج التعليم الفردي :

ولمساعدة فريق العمل علي تطوير برنامج التعليم الفردي يمكن اتباع الخطوات التالية :

١- جمع الفريق معلومات عن الطفل من:أ- الأشخاص المهمين في حياة الطفل (والدين،ومقدمي الرعاية،الأخوات والأقارب)، ب- الملاحظات في البيئة الطبيعية (المنزل وأماكن رعاية الطفل وجماعات اللعب)، ج- قياسات مناسبة للمستوى (تقاييس القائمة علي المناهج وقوائم الفحص) .

٢- تطوير الفريق معرفة بالطفل تتضمن: أ- معرفة بتفضيلات الطفل (المواد والأنشطة والأقران المفضلين لديه) ب- معرفة بتاريخ تعلم الطفل (المكان ومتغيرات البيئة والوسيلة العلاجية المفضلة) ج- وصف الطرق التي يدمج بها الطفل مهاراته في كل مجالات أثناء اللعب والأعمال الروتينية اليومية .

٣- دخول الفريق في مناقشة تركز على: أ- تحديد أولويات الأسرة ب- وصف الأنشطة والمواد والأعمال للروتينية التي تميز البيئة القائمة على اللعب، ج- تحديد الاحتياجات التعليمية للطفل د- تحديد الأنشطة الطبيعية والأعمال الروتينية الجارية التي تدعم تحقيق هذه الاحتياجات التعليمية المحددة، هـ- وصف التدعيمات التي تضمن بلوغ الطفل كل مظاهر البيئة القائمة على اللعب (الأقران والمواد والأنشطة) .

٤- تطوير الفريق أهداف: تنعكس معرفة شاملة بالطفل، وترتبط بأنشطة يندمج فيها الطفل بشكل نموذجي تدعم التدخل مع الأقران، وتؤدي إلى نمو أشكال من اللعب أكثر تعقيداً، وتكون غير مقيدة بخصص علمي واحد.

٥- يضع للفريق أولويات الأهداف قائمة على: أولويات الأسرة والأشياء المباشرة وولفائدة طويلة المدى.

(٨-) المقترحات الخاصة بتخطيط برامج الدمج :-

عند تخطيط برامج الدمج ينبغي مراعاة العوامل الأساسية التالية :

- نسبة الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة إلى الأطفال العاديين في الصف وفقاً لخصائصهم ومستوى معرفة المعلمين و ألا يقتصر عدد الأطفال المدمجين على طفل واحد أو طفلين لأن ذلك قد يقود إلى عزلهم .

- مستوى العمر النمائي لا العمر الزمني للطفل و عليه ينبغي دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة مع أطفال عاديين أصغر منهم سناً فذلك يخفف للبالغين و يقلل الفروق بينهم .

- الخبرات التعليمية الفردية المخطط لها بعناية التي تراعي مواطن الضعف و مواطن القوة لدى الطفل .

- اتجاهات الأطفال و أولياء أمورهم و المعلمين و الإداريين و تعديلها لتصبح أكثر واقعية و إيجابية .

- التزام المربين بمبدأ مشاركة أولياء الأمور بفاعلية و نشاط.

(٩- المقترحات للخاصة بالتدريب والتمويل :

للتدريب علي استخدام النماذج السمة المتعاقبة لتقديم الخدمة بدءاً من الأكثر دمجاً إلي الأكثر عزلة والتركيز علي : أ- للتقويم الأولي لمختلف المظاهر البيئية لجلسة العلاج (مثل وجود أطفال آخرين ،ومدى توظيف أهداف العلاج وخصائص الفصل) ب- البدء بالعمل مع الفرد أثناء الأعمال الروتينية ،ج- لتحرك أعلى أو أسفل الماسلة المتعاقبة كلما ظهرت الحاجة ؛ د- تدريب الأطباء حول خدمات التدخل المبكر الشاملة لا المجزأة .

إن التقدم في تقديم خدمات التدخل المبكر العلاجية والتربوية في مرحلة الطفولة المبكرة يحتاج إلي المزيد من قرارات الدعم السياسي حول توزيع الموارد الحكومية والقوانين المتعلقة بتمويل برامج التدريب وأماكن العلاج وقوانين التعويضات والتأمين الصحي .ويتوقف تخفيض تكلفة العلاج علي مدى توافر الأخصائيين مما يحتاج إلي المزيد من الأموال لدعم الكليات وأعضاء هيئة التدريس لتوفير المزيد من الخرجين والاعتراف ببرامج التدريب ،وللتعاون مع الجمعيات الأهلية لحل مشكلة النقص في الخدمات .كما تتطلب الجودة العالية في الخدمات التعاون بين الأخصائيين والمعلمين والأمم ،و توافر الوقت الكافي لدى أخصائيي العلاج لقضائه في تقديم الاستشارة في الفصول أوفي اجتماعات الفريق لوضع برنامج التعليم الفردي وللخطة الفردية لخدمة الأسرة مما يثير قضية التعويضات المالية لهؤلاء الأخصائيين في مقابل القيام بتلك الأنشطة .ففي الرغم من ارتفاع تكلفة الخدمات في المدى القصير إلا أن الدراسات تؤكد أن للتدخل المبكر فعالية تكلفة علي المدى الطويل بما يحققه من علاج ووقاية من مشكلات النمو التي قد تتطلب تقديم خدمات خاصة باهظة التكاليف في فترة متأخرة من الحياة .

الهوامش والمراجع

- ١- جمهورية مصر العربية ، الجهاز المركزي للتعبئة العامة والإحصاء . الإحصاء السكاني لعام ١٩٩٦ م .
- ٢- Mary Beth Bruder, *Does early intervention help ?* Eric Digest #455, Eric - Clearing House on Handicapped and gifted children . Renton V A.
- ٣- لقد حصلت الباحثة علي معلومات عن هذه الفصول من الملاحظات التي أبدلها طلاب الدبلوم العامة شعبة إعداد معلم الفئات الخاصة بمعهد الدراسات التربوية جامعة القاهرة في التدريب العملي علي مدى أربع سنوات متصلة .
* شملت الزيارات الجهات التالية :
- Frank Porter Graham Child Development Center of the University of North Carolina . Chapel Hill - NC. (TEACCH).
- The Autism Society of North Carolina .
- United Cerebral Palsy New York (UCP/NYC).
- Community Options , Inc. Brooklyn N.Y.
- كاريناس مصر . مركز مسبق للتدريب والدراسات في الإعاقة العقلية وحدة التدخل المبكر .
- جمعية رعاية مرضى شلل الأطفال والمعوقين حركياً ومعهد شلل الأطفال وحدة التخاطب بمعهد السمع بامباية .
- مستشفى عين شمس التخصصي قسم أمراض التخاطب .
- المركز القومي للبحوث وحدة الوراثة بالذكي .
- جمعية الترابط الاجتماعي لرعاية المعوقين بالذكي .
- ٤- Hayden, A. & Pious, C. , The case for early intervention . in R. York & E. Edgar (Eds.), *Teaching the severely handicapped* . Seattle: American Association for The Severely Profound Handicapped . 1979 , p. 160 .
- ٥- جمال الخطيب ومن الحديدي ، التدخل المبكر ، مقدمة في التربية الخاصة في الطفولة المبكرة . عمان ، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع ، ١٩٩٨ ص ٢٢٨ .

- Henri Fayol, *General and industrial management* .London ,Sir Issac & Sons ,1949 ,p .6 .
 Carter V. Good ,*Dictionary of Education* .(2nd ed.) McGraw Hill Book- Co.Inc. 1959 p.167 .
 - برنامج الأمم المتحدة للبيئة حالة البيئة في العالم . نوروي ١٩٨٨ م ، ص ١ .
 Hardman ,M.L.,Drew ,C.J. and Egan ,M.W.,*Human Exceptionality- Society school and family* . Allyn &Bacon .London 1996 ,p.546 .
 Ibid ,p .546 .
 - إيجلال شنودة وآخرون ،*طفلي الإعاقة والمستقبل* .كتيب إرشادي لأسر الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة ، د . ت. ص ١٤ .
 - مجلة إبراهيم علي سليمان ، نظم التعليم في التربية الخاصة . القاهرة ، دار الشمس للطباعة ، ٢٠٠٠ م ، صص ٧-٩ .
 Mary Beth Bruder , Does early intervention help .op .cit .,p1 .
 -١٣
 Ibid .pp .1-2
 Hardman ,M. L. ,and others ,*Human exceptionality* .op .cit .,p .539 .
 -١٤
 Wolery ,M ,*Early childhood special education* .in R.A. McWilliam-
Rethinking pull-out services in early intervention .Aprofessional resource .Paul H. Brokes .Publishing Co.London .p .185 .
 Mary Beth Bruder ,Does early intervention help ? op.cit .,pp .5-6 .
 -١٥

وأيضاً جمال الخطيب ومنى الحديدي ، التدخل المبكر ..المرجع السابق ،صص ٢٦٢-٢٦٤ .

Wolery ,M .,Special and general education . in R.A.McWilliam-
 ,Rethinking pull out ...op.cit.,p191 .

Baily ,D.B.,& Worley ,M .,Teaching infants and preschoolers with-
 disabilities .(2nd ed.).Columbus ,OH :Charles E. Merrill .

Hardman ,M .L . ,and Others ,Human exceptionality ...op. Cit ..pp-
 .542,544 .

McWilliam ,R.A. ,A program of research on integrated versus
 isolated treatment in early intervention .in R.A.McWilliam ,Rethinking pull-
 out services ...op.cit .,p. 71 .

١١ - جمال الخطيب ومنى الحديدي ،التدخل المبكر .. المرجع السابق صص ٣٣٩ - ٣٤٢ .

Hardman ,M. L. and Others ,Human exceptionality ..op. cit ., pp.537-538-^{١٢}

Ami Klin & Fred R. Wolkmar ,Asperger syndrome .Some guidelines for-
 assessment ,diagnosis and intervention .Yale Child Study Center .New
 Haven . Connecticut .Published by the Learning Disabilities Association of
 America .Marrrch 1997,p .19 .

McDonnell ,J.M. ,Reflections on supported inclusion programs
 for students with severe disabilities .*Special Education* ,14(1),(1993) ,p. 9-
 12 . in Hardman ,M .L . and others op .cit .,p .118 .

Stokes ,T.,&Baer ,D.M.,An implicit technology of generalization -^{١٣}
Journal of Applied Behavior Analysis ,19 ,1977 ,p .350 .

Steven F.Warren & Eva M.Horn .Generalization issues in providing -^{١٤}
 integrated services .in McWilliam .op.cit .,pp.134-136 .

Ibid ,pp137-139 . -^{١٥}

Hardman ,M .L .,and others op. Cit ., p .200 .

- ٢٨

٢٩ - جمال الخطيب ومن الحديدي . المرجع السابق ، ص ٢٥٥ .

٣٠ - المرجع السابق ، ص ٣٣٢ . ٣١ - المرجع السابق ، ص ٣٣٣-٣٣٥

٣١ - Van Hoom ,J .Nourot ,P.Scales ,B.&Alward ,K. *Play at the center of the curriculum* .Columbus ,OH.Charles E .Merrill,1993 ,p .9 .

٣٢ - Karla Hull ,Angela Capone,Michael F.Giangreco ,and Jane Ross Allen
 ,Through their eyes . Creating functional child-sensitive
 individualized education programs . in McWilliam ,R .A . Rethinking
 pull-out ...op. Cit .,p104 .

٣٤ - Johnson ,P. ,Johnson ,L., McWilliam ,R. &Rogers ,C.*Early childhood-
 special education program design and evaluation guide* .Columbus
 ,OH. Ohio Department of education .1989.

٣٥ - Graham ,M.A. &Bryant ,D.M..Developmentally appropriate-
 environments for children with special needs .*Infants and Young
 Children* 1993 ,5(3),31-42 .

٣٦ - Dodge ,D.,&Colker ,L. *The creative curriculum* .Washington,DC-
 :Teaching Strategies Press ,1992 .

٣٧ - Beverly Rainforth & Pamela Roberts. Physical therapy . in McWilliam-
 op. cit .,pp.248-249 .

٣٨ - Hull ,Capone ,Giangreco & Ross Allen .in McWilliam

..op. cit.,pp.104 -105

٣٩ - جمال الخطيب ومن الحديدي . مرجع سابق ، ص ٤٨ .

٤٠ - المرجع السابق ، ص ٤٩ .

٤١ - المرجع السابق ، ص ٥١ .

٤٢ - "وزارة الصحة والسكان ، برنامج الكشف المبكر لقص هرمون الغدة الدرقية في حديثي الولادة . ط ١

٢٠٠٠، ص ٢١٠١ .

United Cerebral Palsy Children Services of New York City . Brochure.-^{١٢}

Treatment and Education of autistic and related communication-
handicapped children center (TEACCH). Brochure .1998 .

TEACCH *Autism primer twenty questions and answers* (2nd ed.) ,1998 ,p.1 .

TEACCH Brochure *Help for people with autism and related disorders and their families* 1998,p1 -^{١٣}

^{١٤} - وحدة الوراثة المركز القومي للبحوث بالذكي .

^{١٥} - كارتاس سمصر ،مركز سبي للتدريب والدراسات في الإعاقة العقلية .وحدة التدخل المبكر .

^{١٦} جمال الخطيب ومنى الحليدي ،مرجع سابق ،ص٥٣ .

Hardman ,M .L . & others ,op .cit ., pp. 28-29 . -^{١٧}

McWilliam ,R.A . Integration of therapy and consultation in special-
education : Acontinuum in early intervention . *Infants and Young Children*
,1995,7(4),pp.29-38 .

Ibid ,pp.148-154 . -^{١٨}

McWilliam ,R.A. ,How to provide integrated therapy inR.A. McWilliam -
,Rethinking pull-out ..op.cit.,pp.148-149 .

TEACCH Brochure ,Structure teaching ,1998 ,p. 2 . -^{١٩}

Barbara Bianco ,*The roles and responsibilities of the educational team-
working with included students with autism* .Chapel Hill TEACCH Center
.1989, pp.1-4 .

Ibid ,p. 4 . -^{٢٠}

- ^{٥٦} Ibid ,p .5 .
- ^{٥٧} Ibid ,p .5 .
- ^{٥٨} Mary Beth Bruder ,op .cit .,p 4-5 .
- ^{٥٩} Eric Digest #455 . *Early intervention for children with disability*~
 .PH.D.University of Connecticut .School of Medecine ,Child and Family
 Studies .pp4-6 .
- ^{٦٠} Ami Klin & Fred R. Volkmar *Asperger syndrom :some guidelines
 for assessment , diagnosis and intervention* .Yale Child Study Center
 .NewHaven. Connecticut .Published by The Learning Association of
 America .March ,1997 .pp. 6-9 .[http://info.med.yale.edu/chld study /autism/
 htm.p.5](http://info.med.yale.edu/chld study /autism/ htm.p.5) .
- ^{٦١} -جمال الخطيب وممن الخليلي ،مرجع سابق نصوص ٢٦٦- ٢٥٧ نقلاً عن: R. Lewis ,J. & McLoughli,
 (1981). Assessing special student :strategies and procedures
 .Columbus.Ohio :Charles E.Merrill
- ^{٦٢} - المرجع السابق ، ص ٢٥٧ .
- ^{٦٣} Eric Digest # 455 .Early Intervention ...op. cit .,p .5 .
- ^{٦٤} Ibid ,p. 6 .
- ^{٦٥} Ami Klin & Fred R. Volkmar .Asperger syndrome ..op. cit .,p.5 .
- ^{٦٦} Karla Hull,Angela Capone ,Michael F.Giangreco and Jane Ross-
 Allen .Through their eyes. Creating functional child sensetive
 individualized education programs . in McWilliam ,R.A. Rethinking pull out
 ..op. cit .,pp .108 -111 .
- ^{٦٧} Bricker ,D.D.&Cripe ,J.W. An activity based -approach to early-
 intervention .Baltimore :Paul H.Brookes Publishing Co .

Bailey, D.B., McWilliam, P.J., Winton, P.J., & Simeonson, R.J. - ١٨
Implementing family-centered practices in early intervention: A team-based model for change. Chapel Hill, NC: Frank Porter Graham Child Development Center. University of North Carolina.

Mary Beth Bruder, op.cit., pp5-6. - ١٩

- ٢٠ - جمال الخطيب ومن الحديدي، مرجع سابق، ص ١٨٢-١٨٣.

NAEYC & NAECS SDE, (1991) National Association for The- ٢١
 Education of Young Children and the National Association of Early
 Childhood Specialists in State Departments of Education
 .Guidelines for appropriate curriculum content and assessment in programs
 serving children ages 3 through 8 :Aposition statement. *Young Children*, 46
 ,pp. 21-38.

- ٢٢ - جمال الخطيب وآخر، مرجع سابق، ص ٢٦٨.

Bailey, D.B. & Wolery, M. *Assessing infants and preschoolers with* - ٢٣
handicaps. Columbus, Ohio: Charles E. Merrill 1989.

- ٢٤ - جمال الخطيب وآخر، مرجع سابق، ص ٢٥٣.

Bailey, D., Wolery, M. *Teaching infants and preschoolers with* - ٢٥
disabilities. Columbus, Ohio: Charles E. Merrill. 1992.

Kerry Hogan. *Non-verbal thinking, communication, imitation and play-* ٢٦
developmentally perspective skills from a
 .TEACCH Brochure. 1997, pp. 8-9
<http://www.unc.edu/depts/teach/develop.htm>.

Bailey, D. & Worly, M. *Teaching infants and preschoolers with-* ٢٧
disabilities. op. cit., p.

- ٢٨ - جمال الخطيب وآخر، مرجع سابق، ص ٢٧٢-٢٩٩.

Hayden ,A.,Karnes ,M. & Wood ,M. ,*Early childhood education for-^{٧٩} exceptional children* .Reston.Virginia.The Council for Exceptional Children .

^{٨٠} - Bailey ,D. ,Wolery ,M. (1992) . في جمال الخطيب وآخر ، مرجع سابق ، صص ٣٢٦-٣٢٧ .

^{٨١} - المرجع السابق صص ٣٣١-٣٣٢ .

Kerry Hogan..Non-verbal thinking ,communication,imitation...op. Cit-^{٨٢}

..pp.2-5 .Brochure .

Ibid ...op. Cit .,pp10-15 .

^{٨٣} -

Wolery ,M. Designing inclusive environment for young children with-^{٨٤} special needs .in M.Wolery &J.S..Wilbers (Eds) *Including children with special needs in early childhood programs* .Washington ,DC:National Association for the Education of young children 1994 ,pp. 97-118 .

Susan ,J.Moreno .Advice and information for parents and others who-^{٨٥} care .in Anne M.Donellan (Ed) *High functioning individuals with autism* . Chapel Hill TEACCH Center .University of North Carolina Hospitals. USA PP.21-23 .

Gary Mexibov ,Structured teaching .op .cit .,p .5 .

^{٨٦} -

Welch ,M .&Sheridan ,S .*Educational partnership .Serving students at -^{٨٧} risk* .San Fransisco: Harcourt Brace Jovanovich .1995,p. 11



تقويم البرنامج التدريبي لمديرات ومساعدات مدارس التعليم العام في كلية التربية للبنات بالرياض

إعداد د. سلامة محمد عوض

مقدمة:

تواجه مؤسسات التعليم العام في الوقت الحاضر كثيرا من التحديات، ولعل من أهمها إيجاد إدارة مدرسية فعالة تملأ التطورات العلمية والتقنية والإدارية والمعرفية. ويعد التدريب من الوسائل الهامة التي يولج بها العاملون في الحقل التربوي تلك التحديات لدفع العملية التربوية للأمام، فالتدريب عملية تربوية بالدرجة الأولى، محورها الأساسي المعلم، وهنذا الارتقاء بقدراته وتحسين أساليبه وتعريفه بأحدث التطورات في المجال التربوي: مما يجعله قادرا على التغلب على مشكلاته التعليمية (عبدالله الشيوخ، ١٩٩٠: ٢٢٨).

والتدريب كما يراه " يوسف " هو كل برنامج منظم مخطط يمكن المتدربين من الحصول على الخبرات الثقافية والمهنية، ويساعدهم على التغلب على المشكلات المهنية، ويزيد من طاقاتهم الإنتاجية (عبد القادر يوسف، ١٩٨٦: ١٧).

ويؤكد " جلوك " Glueck أن التدريب " عملية منظمة تهدف في المقام الأول إلى تعديل سلوك الموظف تجاه عمله من أجل أن تحقق المنظمة أهدافها بفاعلية " (Glueck, 1978: 336).

ويعد مدير المدرسة من ضمن المعنيين بالتدريب، فهم معلمون اختبروا إدارة المدارس، لكنهم في الغالب لا يعنون للإدارة المدرسية، ومن ثم فهم بحاجة لتدريب أثناء الخدمة، ليكونوا قادرين على استخدام أساليب القيادة التربوية السليمة، ويعد ذلك هدفا ومطلبنا ضروريا لأي برنامج تدريبي تسعى المؤسسة التعليمية لتحقيقه (عبدالله وحمدان الغامدي، ٢٠٠٠: ٥٩).

ويرى " الهندي " أن التدريب " يعد أحد السبل المهمة لتكوين جهاز إداري فعال يسد به أوجه القصور في الكفاءات الإدارية " . (وحيد الهندي ، ١٩٩٥: ٥٢٥) .

ويُنظر إلى القيادة المدرسية ممثلة في المدير على أنه قائد تربوي مسؤول عن مهام حيوية، فلم يعد يقتصر دوره على الناحية الإدارية وتنظيم الحضور والانصراف وترتيب السجلات وتوزيع الدروس بين المعلمين، بل أصبح دور مدير المدرسة بالإضافة لاهتمامه بالجانب الإداري يهتم أيضاً بالجانب التربوي والعلمي، وأصبحت فعالية أدوار المدير الجديدة مرتبطة بمدى قدرته في تحسين العملية التعليمية والكيفية التي يدير بها المدرسة بطريقة تربوية صحيحة (محمد المطلق، ١٩٨٩: ١٣١).

ولأهمية التدريب في رفع كفاءة العاملين في الحقل التربوي فقد حرصت الرئاسة العامة لتعليم البنات بالملكة العربية السعودية على رفع مستوى أدائهم، فاهتمت بصقل مهاراتهم وتجديد خبراتهم وتطوير أدائهم والارتقاء بقدراتهم. فقامت بالتعاون مع كلية التربية للبنات بعقد دورات تدريبية لمديرات ومساعدات مدارس التعليم العام بالمرحلة الثانوية في كل عام، وكانت أول دورة تدريبية للمديرات ومساعدات مدارس التعليم العام بالمرحلة الثانوية عام ١٤١٦هـ. ونظراً لأهمية التدريب في تحسين أداء مديرة المدرسة من جهة، وعدم وجود دراسة سابقة لتقويم البرنامج التدريبي للمقام بكلية التربية للبنات بالرياض - في حدود علم الباحثة - من جهة أخرى فقد برزت الحاجة لهذه الدراسة للتعرف على آراء مديرات ومساعدات مدارس التعليم العام نحو برنامج تدريبهن أثناء الخدمة لتحديد جودته وللتعرف على مدى مساهمته في تطوير أدائهن الإداري والفني وفي تقديم المقترحات التي قد تسهم في تحسين البرنامج وتطويره.

تحديد مشكلة الدراسة :-

يحتاج البرنامج التدريبي للإدارة المدرسية الذي تقيمه كلية التربية للبنات بالرياض إلى دراسة لمعرفة مدى فاعليته في تحقيق الأهداف المنشودة، وتحاول هذه الدراسة التعرف على آراء مديرات ومساعدات مدارس التعليم العام بالمرحلة الثانوية أثناء الخدمة تجاه البرنامج التدريبي المقام بكلية التربية للبنات بالرياض خلال الفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي ١٤٢١/ ١٤٢٢هـ، ومن الممكن تحديد مشكلة الدراسة في التساؤلات التالية :

- ١ - ما آراء مديرات ومساعدات مدارس التعليم العام تجاه الإعداد للبرنامج التدريبي ؟
- ٢ - ما مدى تحقيق البرنامج التدريبي لمديرات ومساعدات مدارس التعليم العام لأهدافه ؟
- ٣ - ما آراء مديرات ومساعدات مدارس التعليم العام تجاه المقررات في البرنامج التدريبي ؟
- ٤ - ما آراء مديرات ومساعدات مدارس التعليم العام تجاه فعالية التدريس في البرنامج التدريبي ؟

٥- ما مقترحات مديرات ومساعدات مدارس للتعليم العام التي يمكن للمساهمة بها في تحسين البرنامج التدريبي ؟

أهداف الدراسة :

تهدف الدراسة الحالية إلى :

أ- تقييم البرنامج التدريبي للإدارة المدرسية لمديرات ومساعدات مدارس التعليم العام بالمرحلة الثانوية أثناء الخدمة لتحديد نقاط القوة والضعف في البرنامج.

ب- تقديم توصيات ومقترحات قد تسهم في تحسين مستوى البرنامج التدريبي وتطويره.

أهمية الدراسة :-

تتضح أهمية الدراسة الحالية في النقاط التالية :

- ١ - تناولها ظاهرة لها أبعاد تربوية وإدارية وتعليمية فالبرامج التدريبية أثناء الخدمة لها أهمية في تعديل المهارات السلوكية والتي قد تؤدي إلى رفع كفاءة مديرات ومساعدات المدارس.
- ٢ - تعتبر الدراسة - في حدود علم الباحثة - من أوائل الدراسات التي تناولت واقع الدوريات التدريبية لمديرات المدارس المنعقدة بكلليات التربية التابعة للرئاسة العامة لتعليم البنات .
- ٣ - تعمل هذه الدراسة على توجيه اهتمام القائمين على تنفيذ البرنامج التدريبي إلى التعرف على جوانب القوة والضعف في البرنامج والعمل على تحسينها وتطويرها .

حدود الدراسة :

١- تتحدد مشكلة الدراسة في استطلاع آراء مديرات المدارس الثانوية ومساعداتهن لواقع برنامج الإدارة المدرسية المقام بكلية التربية للبنات بالرياض خلال الفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي ١٤٢١/١٤٢٢هـ .

٢- اقتصرت الدراسة على آراء مديرات ومساعدات المدارس الثانوية التابعة للرئاسة العامة لتعليم البنات والبالغ عددهن (٢٠) مديرة ومساعدة .

مصطلحات الدراسة :-

اشتملت الدراسة على المصطلحات التالية :

١- التقييم Evaluation.

يعرف (Hannallah, & Guirguis, 1998: 174) التقويم بأنه " مجموعة من الأحكام التي ترن جانب من جوانب التعليم أو التعلم، وتشخص نقاط القوة والضعف فيه وصولاً إلى اقتراح حول تصحيح المسار، فهذه التقويم تحسين وتجديد مستمران لمواكبة للعملية التعليمية".

والتقويم في هذا البحث هو: إصدار أفراد العينة حكماً اتجاه البرنامج التدريبي لمميزات ومساعدات التعليم العام بالمرحلة الثانوية والمقام بكلية التربية للبنات بالرياض خلال الفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي ١٤٢١/ ١٤٢٢هـ كما يقيسها أداة الدراسة من إعداد الباحثة.

٢- البرنامج Program.

يعرف " علي مذكور" البرنامج بأنه " مجموعة من المعارف والمفاهيم والمناشط والخبرات المتنوعة التي تقدمها مؤسسة ما لمجموعة من المتعلمين بقصد احتكاكهم وتفاعلهم معها بشكل يؤدي إلى تعلمهم أي تعديل سلوكهم وتحقيق الأهداف التربوية التي ينشؤونها من وراء ذلك بطريقة شاملة متكاملة" (علي مذكور، ١٩٨٥: ١٠).

٣- التدريب Training .

يعرف " الرفاعي " للتدريب بأنه " عملية التنمية المستمرة والمنظمة لمعارف ومهارات العاملين في المنظمة على اختلاف مستوياتهم الإدارية وتحسين سلوكهم واتجاهاتهم بقصد رفع مستوى الأداء والكفاءة الإنتاجية بما يعود بالنفع على المنظمة الإدارية بصفتين أساسيتين هما : الاستمرار والانتظام " (علي الرفاعي، ١٩٨٧: ١٣).

٤- البرنامج التدريبي Training Program .

يعرف " اللقاني " برنامج التدريب بأنه " برنامج يتاح فيه الفرصة للدارسين لتنمية معلوماتهم ورفع مستويات أدائهم في المهنة، ويتم الدراسة فيه عن طريق السمينارات وورش العمل والزيارات الميدانية والتدريب الميداني، ويستخدم فيه العديد من وسائط الثقافة مثل الإذاعة والتلفزيون، وغيرها من المواد التعليمية (احمد اللقاني، ١٩٩٦: ٣٩) .

ويعرف إجرائياً في هذه الدراسة " بأنه مجموعة من المعلومات والأنشطة والخبرات المنظمة والمخططة من قبل إدارة التدريب التربوي بالرئاسة العامة لتعليم البنات وأعضاء هيئة التدريس بقسم التربية وعلم النفس بكلية التربية للبنات بالرياض لتحديد المقررات التالية : الإدارة المدرسية، الإشراف التربوي، للتوجيه والإرشاد النفسي، الزيارات الميدانية، المناهج وطرق

التدريس، مشكلات تربوية وسلوكية، سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية، وسائل وتقنيات التعليم، الحاسب الآلي والبحث التربوي".

أحييات الدراسة :

يهدف هذا الجزء إلى عرض أحييات الدراسة، إذ تطرقت الباحثة إلى مفهوم التدريب وأهدافه، وأسمه وأساليبه ومعايير تقويمه، كما قامت بعرض للدراسات السابقة العربية والأجنبية التي تناولت التدريب مرتبة حسب التسلسل الزمني لها .

مفهوم التدريب وأهدافه :

التدريب صيغة مباشرة من التربية يتم فيها تحديث مهارات سلوكية للفرد والمؤسسة وذلك بالاعتماد بشكل أساسي على طرائق عالية تطبيقية ويوفر فرصاً لممارسة ما تم تعلمه (محمد حمدان ، ١٩٩١: ١٢).

ويرى (عبد الفتاح الدهمشاوي، ١٩٨٤: ٢-٥) أن التدريب أسلوب من أساليب النمو المهني، ويعد نشاطاً لتزويد المتدربين بالمعلومات فيعمل على تحليل اتجاهاتهم وصقل خبراتهم . ويعرف (Frederiksen, 1982: 109) التدريب بأنه " مجموعة من الإجراءات التي تحدث تغيراً ثابتاً نسبياً في سلوك الفرد كمنهجية التدريب " .

ويؤكد (عبد الرحمن عمر، ١٩٧٣: ٩-٢٠) أن التدريب لقاء للخدمة إذا ما أحسن تخطيطه وتنظيمه فإنه يؤدي إلى النمو المهني والذاتي وإلى المزيد من الرغبة في الانخراط بالأنشطة التدريبية يضاف إلى ذلك أن المتدرب يشعر بالإشباع في عمله نتيجة ثقته بنفسه واعتزازه بمنتجاته مما يساعده على التقدم في عمله والرضا به.

ويهدف التدريب إلى رفع مستوى أداء الأفراد، وصقل مهاراتهم، وتعزيز انتمائهم للمهنة، والارتقاء بقدراتهم، وتحسين أساليبهم وطرائق تدريسهم والوقوف على آخر التطورات في المجال التربوي مما قد يجهلهم قادرين على التغلب على مشكلاتهم المهنية والمعرفية والسلوكية (عبدالله الشيخ، ١٩٩٠: ٢٢٨).

أسس للتدريب:

حدد (Smith, 1976: 583) أسس البرنامج التدريبية في ثلاث جوانب كالتالي :

١- أن تكون أهداف البرنامج واضحة.

٢- أن يكون له عائد يمكن قياسه.

٣- أن يكون قابلاً للتغير وللتعديل ليلام حاجة الميدان المتغيرة ويرى (صلاح مصطفى ونجاة الناب، ١٩٨٦: ٥٩) أن هناك أسس ينبغي مراعاتها عند بناء البرنامج التدريبي للقادة التربويين ويمكن تحديدها وفقاً لما يلي :

١- تحديد الأهداف العامة للبرنامج، وكذلك تحديد الأهداف التفصيلية لمحتواه ومراحل تنفيذه وتحديدها تحديداً إجرائياً.

٢- التوجه بالعمل في البرنامج نحو الأهداف.

٣- توصيف عمل القيادة التربوية المستهدفة من التدريب مع تحليل المهام المطلوبة.

٤- التركيز على إكساب المتدرب مهارات الإدارة اللازمة.

٥- التأكيد على مشاركة المتدرب في تخطيط البرنامج التدريبي وتنفيذه وتقويمه .

٦- تقويم برنامج التدريب في ضوء المتابعة الميدانية للتعرف على ما تم تحقيقه من أهداف.

ويؤكد (Henderson, 1978: 4) على أن تحديد احتياجات المتدربين

ومشاركتهم في تخطيط البرنامج للتدريبي وتنفيذه وتقويمه من أهم عوامل نجاح البرنامج .

أساليب التدريب:

تتكون أساليب التدريب المستخدمة في البرامج التدريبية حسب الأهداف المخطط لها، وينبغي استخدام أكثر من أسلوب تدريبي عند تنفيذ البرامج ، ومن أهم الأساليب التدريبية ما يلي :

للمحاضرة، وهي الطريقة التقليدية للتدريب.

دراسة الحالة .

تمثيل الأدوار.

٤- المناقشات.

٥- ورش العمل .

٦- التعليم المصغر.

الندوات والمؤتمرات، حيث يجرأ الموضوع للتدريبي إلى موضوعات فرعية ويعطى المشاركون الوقت الكافي للإعداد والتحضير.

التدريب العملي في مكان العمل، وهو أسلوب شائع في المؤسسات اليابانية، حيث يقوم المدرب بتدريب المشاركين في البرنامج بالتدريب الميداني في مواقع عملهم.

٩- سلة القرارات، حيث يتم تقييم قدرات المتدربين على التخطيط والتنظيم وصنع القرار.

١٠- نمذجة السلوك، يقدم المدرب للمتدرب نموذجاً مثالياً للسلوك لمحاكاته وللإقتداء به.
التدريب في الغرف المجهزة، حيث يستعمل المتدربون الأدوات والأجهزة كما لو كانوا في مواقع العمل الفعلية (علي هجان، ١٩٩٨: ٨٨-٨٩).

معايير تقويم التدريب :

يشير " (Middlemist & etal,1983:112) إلى أن هناك أربع معايير يمكن في ضوءها تقويم البرامج التدريبية وهي كما يلي :

معايير ردود الفعل: reaction criteria وهي تقديرات المتدربين تجاه العائد من البرنامج التدريبي ودرجة رضاهم عنه.

معايير التعلم: Instruction criteria وهي مقدار الدرجات التي حصل عليها المتدرب في أدائه في الاختبار.

معايير النتائج: Out put criteria وهي تقويم المشرف لمستوى درجة أداء المتدربين.

٤- المعايير السلوكية: Behavior criteria وهي تقديرات المشرفين وتقارير الشكاوي الواردة من المتدربين.

وتأخذ الباحثة في هذه الدراسة بمعايير ردود فعل المتدربين reaction criteria للتعرف على آراء مديرات ومساعدات مدارس التعليم العام بالمرحلة الثانوية نحو برنامج تدريبهن أثناء الخدمة لتحديد جودته والتعرف على مدى مساهمته في تحسين أدائهن.

الدراسات السابقة :

تضم الأدبيات بعض الدراسات العربية والأجنبية التي تناولت التدريب أثناء الخدمة، وستعرض الباحثة لهذه الدراسات مرتبة ترتيباً تنازلياً حسب التسلسل الزمني لها وفقاً لما يلي :-

١- قام " عبدالله-الغامدي وحمدان الغامدي " (٢٠٠٠) بدراسة بهدف تقويم برامج تدريب مديري المدارس أثناء الخدمة المقدم في كل من كلية المعلمين وجامعة الملك سعود وجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بالرياض. وقد تكونت عينة الدراسة من (٢٣٥) مديراً أثناء الخدمة تم اختيارهم بطريقة عشوائية ، وقد تم جمع المعلومات من خلال استبيان قام الباحثان بتصميمه ، وقد أسفرت نتائج الدراسة أن برامج الدورات التدريبية لمديري المدارس أثناء الخدمة قد تحقق أهدافها إلى حد كبير وبنسبة تتراوح ما بين ٤٠% - ٩١% .

٢- وقام " عبد الرحمن المحبوب " (١٩٩٩) بدراسة بهدف التعرف على آراء مديري ومدرسات مدارس التعليم العام بمنطقة الاحساء التعليمية في المملكة العربية السعودية تجاه الدورة التدريبية المقامة في كلية التربية بجامعة الملك فيصل، وقد شمل مجتمع الدراسة المشاركين في الدورة وعددهم (٧٧) مديرا ومديرة ، وقد صمم الباحث استمارة لجمع البيانات مشتملة على ثلاث محاور هي: الإعداد ، والتنفيذ ، والتقويم ، وقد أسفرت نتائج الدراسة أن هناك اتجاه إيجابي من المشاركين بشكل عام نحو الدورة للتدريبية كما تظهر في الإعداد، والتنفيذ، والتقويم ، كما كشفت النتائج أيضا أن الزمن المخصص لها لم يكن كافيا بحيث يتيح للمحاضرين عرض موضوعاتها بشكل شامل، كما أكدت النتائج كفاءة الهيئة التعليمية في إشباع حاجات المتدربين التعليمية والإدارية والتربوية .

٣- وقد أجرى " علي هجان " (١٩٩٨) دراسة استهدفت معرفة واقع الدوريتين التدريبيتين المنعقدتين لمديري مدارس التعليم العام في الفصل الدراسي الثاني ١٤١٩هـ بكلية المعلمين بالمدينة كما يراه مديري المدارس المشاركين في هاتين الدوريتين ، وقد تكونت عينة الدراسة من (٢٨) مديرا للمرحلة الابتدائية و (١٧) مديرا للمرحلة المتوسطة والثانوية ، وقد تم جمع المعلومات من خلال استبيان قام الباحث بأعداده ، وقد أسفرت نتائج الدراسة أن الدوريتين التدريبيتين تحققان أهدافهما بدرجة متوسطة، كما أظهرت النتائج أن المحاضرات والتطبيقات الميدانية والمنافشات هي أكثر الطرق للتدريس استخداما مع المتدربين، كما تبين أن كثرة الواجبات المنزلية وكثرة البحوث المتعلقة بموضوعات الدورة والتركيز على الجوانب النظرية هي أبرز الصعوبات التي يواجهها مديرو المدارس أثناء اشتراكهم في الدوريتين.

٤- كما قام " الحلبي وعبد العليم " (١٩٩٨) بدراسة استهدفت التعرف على الكفاءات الإدارية المكتسبة من دورتي مديري المدارس الابتدائية والمتوسطة والثانوية بكلية المعلمين بالاحساء بالمملكة العربية السعودية. وقد تم جمع المعلومات عن الكفاءات الإدارية من خلال استبيان قام الباحثان بتصميمه وقد تكونت عينة الدراسة من (٤٩) مديرا من مراحل التعليم العام الابتدائي والمتوسط والثانوي بمحافظة الاحساء، ومن أهم النتائج التي توصلت لها الدراسة وتفيد البحث الحالي هي أن مديري المدارس المتوسطة والثانوية يرون تحقق بعض الكفاءات الإدارية ، وأن كفاءة احترام شخصية العاملين قد احتلت المرتبة الأولى ، تليها كفاءة إدراك أهمية مشاركة الآخرين في اتخاذ القرار ثم إدراك العلاقات الإنسانية الإيجابية بين المعلمين.

٥- وقد أجرى " الشافعي " (١٩٩٨) دراسة هدفت إلى التعرف على واقع الدورات التدريبية لمديري المدارس الابتدائية و المتوسطة والثانوية في ثلاث كليات للمعلمين في المملكة العربية السعودية (كلية المعلمين بالرياض ، و كلية المعلمين بجازان ، و كلية المعلمين بحائل) وقد تكونت عينة الدراسة من (١٢٣) مديراً متكرزياً، وقد تم جمع المعلومات من خلال استبيان قام الباحث بتصميمه ، وقد أسفرت نتائج الدراسة أن الدورة التدريبية لمديري المدارس قد تحقق أهدافها بدرجة متوسطة ، كما أشارت النتائج أن أعضاء هيئة التدريس يستخدمون الطرق التقليدية في التدريس كالمحاضرة والحوث ولا يستخدمون التقارير والمناقشة والدورات واللقاءات وورش العمل والتدريب العملي كأساليب للتدري

٦- قام " السادة " (١٩٩٧) بدراسة بهدف استطلاع رأي مديري المدارس نحو مدى تقبلهم لادوارهم في التطوير المهني لمعلميهم وقد تكونت عينة الدراسة من (١٠٠) مدير ومديرة مدرسة ابتدائية وإعدادية بالبحرين، وقد تم جمع المعلومات من خلال استبيان قام الباحث بإعداده وقد أسفرت نتائج الدراسة أن استجابات أفراد العينة لاداء دورهم بالتطوير المهني لمعلميهم كانت (٦٤ %) ، وقد أوصى الباحث بضرورة تعريف مديري المدارس بأدوارهم من خلال التخطيط لبرامج للتدريب أثناء الخدمة لتزويد المديرين بأساليب جديدة لمساعدة المدرسين على مواصلة النمو المهني بشكل مستمر .

٧- وقد قام " موسى " (١٩٩٦) بإجراء دراسة استهدفت تقييم برامج مركز الدورات التدريبية بكلية التربية بجامعة أم القرى من وجهة نظر مديري وموجهي مدارس لتطبيق العلم للبنين في المملكة العربية السعودية على مدى ثلاث سنوات، وقد تكونت عينة الدراسة من (١٥٠) مديراً وموجهاً، وقد تم جمع المعلومات من خلال استبيان قام الباحث بإعداده، ومن أهم للنتائج التي توصلت لها الدراسة وتأكيد البحث الحالي هي أن البرنامج للتدريبية قد حققت أهدافها بدرجة مقبولة، وقد اقترحت الدراسة إعادة النظر في محتوى موضوعات الدورة لثانية حاجات المتدربين وإجراء تقييم دوري لها مع ضرورة استخدام وسائل متعددة لجمع المعلومات .

٨ - كما قام " الفضلي " في المملكة العربية السعودية (١٩٩٥) بدراسة تحليلية لمفهوم التدريب ومواصفات البرنامج التدريبي للفعال وقد أوصت الدراسة أن معرفة خبرات المتدرب السابقة، وخصائص وصفات المتدرب ، وحملات وارتفاع مستوى الدافعية بين المتدربين من أهم العوامل المؤثرة في فعالية البرنامج التدريبي.

- ٩ - كما قام " Jean & Evans " (1995) بدراسة تجريبية مقارنة استهدفت التعرف على أثر التدريب على برنامج في الإدارة المدرسية أثناء الخدمة في تحسين أداء المدير المهني. وقد تكونت عينة الدراسة من (٦٠) مديرا للمدرسة الابتدائية بولاية مونتانا بالولايات المتحدة الأمريكية وتم تقسيم العينة إلى مجموعتين حصلت المجموعة الأولى للتجريبية (٣٠) مديرا على تدريب للبرنامج لمدة ١٣ أسبوع واعتبرت المجموعة الثانية التي لم تحصل على التدريب مجموعة ضابطة وقد تم التعرف على أثر للتدريب على أداء المدير باستخدام أداة قياس تم إعدادها من قبل الباحثان وتحتوي على مؤشرات محددة لعدد من المهارات التربوية التي تم التدريب عليها في البرنامج، قد أسفرت نتائج الدراسة أن هناك فروق جوهرية بين أداء المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية فقد أظهرت المجموعة التجريبية تفوقا في أداء بعض الممارسات التربوية مثل : الإشراف التربوي ، تقويم المعلمين ، تنمية روح الفريق ، تسهيل عالية الاتصال الإداري . كما أوصت الدراسة منح شهادة أكاديمية للدورة وجعل الدورات التدريبية ضمن متطلبات برنامج الدراسة للطلاب المتخرجين في الإدارة المدرسية.
- ١٠ - وقام " Immegart & Pascual " (1994) بدراسة استهدفت تصميم برنامج تدريبي لمديري المدارس أثناء الخدمة بأسبانيا. وقد احتوى البرنامج على موضوعات متنوعة في الإدارة المدرسية كالإدارة بالأهداف ، واتخاذ القرار الجماعي ، وطرق التخطيط ، وتحسين طرق التعلم وقد أوصى الباحثان بتطبيق البرنامج على عينة من المدراء وقياس مدى فعاليته .
- ١١ - وقد أجرى " Imants, Van & Cees " (1994) دراسة بالولايات المتحدة الأمريكية بهدف تقييم البرامج الإدارية المدرسية وتحديد أثر للتدريب على أداء المديرين والمعلمين . وقد تكونت عينة الدراسة من (٣٥) مديرا و (٣٥) معلما في المرحلة الابتدائية ، وقد تم تحديد أثر التدريب وجمع المعلومات باستخدام القياسات المتكررة Repeated Measures . وقد أسفرت نتائج الدراسة أن برامج الإدارة المدرسية حققت كفاءة إدارية كبيرة في أداء المديرين ، كما أظهرت للنتائج أيضا وجود فروق جوهرية بين أداء المديرين وأداء المعلمين في الكفاءات الإدارية والإشرافية والتخطيطية المتضمنة في البرامج التدريبية لصالح المديرين.
- ١٢ - وقد أجرى " Gillat, Alex & Solzzer " (1994) دراسة بهدف تقييم برنامج تحليلي للسلوك الإداري لكلا من المدراء والمعلمين في بعض المدارس الابتدائية والثانوية بالولايات المتحدة الأمريكية، ولتحديد فعالية السلوكيات الإدارية لدى المدراء والمعلمين

تم جمع المعلومات من خلال بطاقة ملاحظة تم تدوينها من قبل بعض المديرين المساعدين بالمدرسة خلال اليوم الدراسي، وقد أظهرت النتائج أن سلوكيات كل من المديرين والمدرسين كانت أكثر فعالية، كما تحسن الأداء الأكاديمي للطلاب.

١٣- وتوضح دراسة " بهجت " (١٩٩٣) فعالية دور الإدارة المدرسية في إعداد مديري المدارس بسلطنة عمان ، وقد تكونت عينة الدراسة من (٦٥) مذكرا ومكتربة ، وقد تم جمع المعلومات من خلالا استبيان قام الباحث بتصميمه ، وقد أسفرت نتائج الدراسة أن برنامج الإدارة المدرسية قد تحقق بدرجة مقبولة ، فقد رأت معظم أفراد العينة أنهم استفادوا مما تضمنته دورة الإدارة المدرسية من تعيينات دراسية ونشاطات بدرجة كبيرة. إلا أنهم يتفقون على أن دورة الإدارة المدرسية قد اعتمدت على الطريقة التقليدية في الأساليب التدريسية فقد ركزت الدورة على إلقاء المحاضرات وأهملت الجانب العملي والتدريب الميداني.

١٤- وتكشف دراسة " صالح " (١٩٩٠) عن آراء المتربين لأداء أعضاء هيئة التدريس المنفذين لبرنامج الدورة التدريبية بجامعة الملك سعود بالرياض، وقد تكونت عينة الدراسة من (١٠٠) مدير في المرحلة الابتدائية والثانوية، وأسفرت النتائج بأن المتربون يفضلون بأن يكون المنفذون للبرنامج أكثر حماسا، وأكثر تطلعا وتمكنا من موادهم العلمية .

١٥- كما قام " عقيلان " (١٩٩٠) بدراسة استهدفت تحديد الاحتياجات للتدريب لمدراء المدارس أثناء الخدمة، وقد تكونت عينة الدراسة من (٦٥) مديرا في المرحلة الابتدائية والمتوسطة في مدينة الرياض تم اختيارهم بطريقة عشوائية ، وقد تم جمع المعلومات من خلالا استبيان قام الباحث بتصميمه ، وقد أوصت نتائج الدراسة أن محتوى موضوعات الدورات التدريبية الموجهة لمديري المدارس لا بد أن تكون شاملة على موضوعات ذات علاقة بالعمل الإداري بالمدرسة مثل المساهمة في تطوير المناهج التعليمية وإدارة الاجتماعات المدرسية وزيارة الصفوف ومتابعة تقويم الطلبة والإشراف على الأنشطة المدرسية غير الصفية.

١٦- كما قام " درويش " (١٩٨٧) بدراسة تحليلية لمفهوم التدريب وفلسفته واستعرض كثيرا من الآراء العلمية حول ماهية التدريب الجيد والحوافز وعملية التقويم ، كما حددت الدراسة صفات المدرب الناجح من الناحية الشخصية والعلمية والاجتماعية ، وقد ركزت الدراسة على أهمية توفر الإمكانيات المادية والمعنوية لنجاح برامج التدريب. كما أشارت الدراسة

إلى ضرورة أن يشمل البرنامج التدريبي على قدر مناسب من النشاط الاجتماعي والترفيهي كالقيام بالرحلات الترويحية أو إجراء مسابقات ثقافية أو عقد لقاءات اجتماعية .

تعقيب على الدراسات السابقة :

بعد عرض الدراسات السابقة يمكن مناقشتها لإبراز نوع العلاقة بينها وبين الدراسة الحالية، من حيث المنهج، والأدوات المستخدمة، والعينات، ونتائج الدراسات. فمن حيث المنهج فقد استخدمت بعض الدراسات المنهج التجريبي كدراسة "jean & evans" (1995) ، واستخدمت البعض الآخر المنهج التحليلي كدراسة " الفضلي " (١٩٩٥) والبعض الآخر اعتمد على المنهج الوصفي كدراسة " الغامدي " (٢٠٠٠) .

وباستعراض أدوات للدراسات السابقة يلاحظ أن معظمها استخدمت الاستبيان كأداة لجمع البيانات وتتفق الباحثة مع تلك الدراسات حيث يعد الاستبيان أداة مناسبة لتحقيق أهداف الدراسة . كما يتضح أيضا أن عينات الدراسات السابقة قد تكونت من أعداد ومراحل تعليمية متباينة. فقد اتضح أن حجم العينات اختلفت من دراسة لأخرى ففي بعض الدراسات بلغ عدد أفراد العينة كبيرا كدراسة الغامدي (٢٠٠٠) فقد بلغ عدد أفراد العينة (٢٣٥) متكررا، وفي بعض الدراسات كان عدد أفراد العينة صغيرا كدراسة " jean & evans " (1995) إذ بلغ (٣٠) متكررا ، كما يلاحظ أن الدراسات السابقة قد أجريت على مراحل تعليمية متباينة ، فبعضها اهتم بالمرحلة الابتدائية كدراسة " Imants, Van & Cees " (1994) وبعضها الآخر جمع بين المرحلة الابتدائية والإعدادية والثانوية كدراسة الشافعي (١٩٩٨) كما ركزت معظم الدراسات على استقصاء آراء المدراء في البرامج التدريبية كدراسة هجان (١٩٩٨) و موسى (١٩٩٦) ولا توجد دراسة - في حدود علم الباحثة - استقصت آراء المديرين في مرحلة التعليم الثانوي، وهذا ما يميز هذه الدراسة عن الدراسات السابقة، كما تم اختيار عينة الدراسة بعدة طرق فبعضها استخدم عينة عشوائية كدراسة عقيلان (١٩٩٠) وبعضها الآخر استخدم جميع أفراد العينة كدراسة هجان (١٩٩٨)، وتتفق الباحثة مع المجموعة الأخيرة في اختيار عينة البحث نظرا لصغر حجم مجتمع الدراسة الحالية.

كما أشارت نتائج الدراسات السابقة على أن هناك اتجاه إيجابي نحو برامج التدريب أثناء الخدمة كدراسة محبوب (١٩٩٩) كما أكدت الدراسات أيضا على أهمية برامج التدريب أثناء الخدمة في رفع الكفاءة الإدارية وفي تطوير الأداء المهني للمدير كدراسة " Imants, Van & Cees " (1994) كما كشفت نتائج بعض الدراسات على أهمية تحديد

الاحتياجات التدريبية للبرامج كدراسة عقيلان (١٩٩٠). وتلتقي معظم الدراسات السابقة مع الدراسة الحالية في التعرف على واقع البرامج للتدريبية لمديري مدارس التعليم العام وفي تقديم التوصيات. ومن الملاحظ أنه بالرغم من تعدد الدراسات السابقة لتقويم البرامج للتدريبية إلا أنه يبدو - في حدود علم الباحثة - أن هناك قصورا في الدراسات المحلية في دراسة برنامج الإدارة المدرسية من وجهة نظر المديرات وهذا ما دعا الباحثة للقيام بالدراسة الحالية لمد هذه الثغرة .

إجراءات الدراسة :

أولاً: منهج الدراسة .

ثانياً : عينة الدراسة.

ثالثاً : أداة الدراسة .

أولاً: منهج الدراسة :- اعتمدت الباحثة على المنهج الوصفي (صالح الصلف، ١٩٩٥ : ٢٥٩) .

ثانياً : عينة الدراسة:- أجريت الدراسة على جميع أفراد العينة المشاركات في الدورة للتدريبية المقامة في كلية التربية للبنات الأقسام الأدبية في منطقة الرياض التطعيمية. وقد أجاب جميع أفراد العينة على فقرات الاستبانة في اليوم الأخير من الأسبوع الثالث عشر من الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ١٤٢١/ ١٤٢٢هـ. ويشير الجدول رقم (١) إلى خصائص أفراد العينة.

جدول رقم (١)

يوضح خصائص مجتمع الدراسة

| البيانات | المتغيرات | العدد | النسبة |
|------------------|----------------|-------|--------|
| الوظيفة | مديرة | ٧ | ٣٥% |
| | م مساعدة مديرة | ١٣ | ٦٥% |
| | مرحلة متوسطة | ١١ | ٥٥% |
| المرحلة | مرحلة ثانوية | ٩ | ٤٥% |
| | ٢-٥ | ٦ | ٣٠% |
| عدد سنوات الخبرة | ٦ فأكثر | ١٤ | ٧٠% |
| | بكالوريوس | ٢٠ | ١٠٠% |
| المؤهل | تربوي | ٩ | ٤٥% |
| | غير تربوي | ١١ | ٥٥% |
| التخصص | | | |

يتضح من الجدول السابق أن عدد أفراد العينة (٢٠) مديرة ومساعدة يعملن في المرحلة المتوسطة والثانوية، وتمتد خبراتهن في مجال الإدارة المدرسية من سنتين فلكثر، كما تشير النتائج إلى أن جميع أفراد العينة يحملن درجة جامعية وأن معظمهن غير تربويات .

ثلاثا : أداة الدراسة :-

قامت الباحثة بتصميم أداة للدراسة من خلال الاطلاع على الدراسات السابقة، وقد أمكن تحديد أربع محاور للأداة وهي: محور الإعداد، و محور تحقيق الأهداف، ومحور فعالية المقررات، ومحور فعالية للتدريس. بالإضافة لسؤال مفتوح لإبداء المقترحات، كما شمل الاستبيان بيانات أولية عن خصائص العينة. ويضم محور الإعداد عشر عبارات ، و محور تحقيق الأهداف خمسة عشر عبارة. ومحور فعالية المقررات ست عبارات ومحور فعالية للتدريس ست عبارات، كما شمل الاستبيان سؤالا مفتوحا، وبذلك يتكون الاستبيان من (٣٨) عبارة. والجدول رقم (٢) يوضح توزيع عبارات كل محور في الاستبئة .

جدول رقم (٢)

يوضح توزيع عبارات الاستبيان

| م | المحور | أرقام العبارات |
|---|----------------------|--|
| ١ | محور الإعداد | ١-٢-٣-٤-٥-٦-٧-٨-٩-١٠ |
| ٢ | محور تحقيق الأهداف | ١١-١٢-١٣-١٤-١٥-١٦-١٧-١٨-١٩-٢٠-٢١-٢٢-٢٣-٢٤-٢٥ |
| ٣ | محور فعالية المقررات | ٢٦-٢٧-٢٨-٢٩-٣٠-٣١ |
| ٤ | محور فعالية للتدريس | ٣٢-٣٣-٣٤-٣٥-٣٦-٣٧ |
| ٥ | سؤال مفتوح | |

ثبتت الاستبئة المقياس الرباعي وأعطت الخيارات قيما رقمية على النحو التالي :

- ١- محور الإعداد :** يختار المفحوص من العبارة رقم (١- ١٠) إجابة واحدة من أربع اختيارات على مقياس تقدير يمتد بـ (لوافق بشدة) ويعطى له (أربع درجات) و (لوافق) ويعطى له (ثلاث درجات) و (غير متأكد) ويعطى له (درجتان)، و (لا لوافق) ويعطى له (درجة واحدة) .
- ٢- محور تحقيق الأهداف :** يختار المفحوص من العبارة رقم (١١- ٢٥) إجابة واحدة من أربع اختيارات على مقياس تقدير يمتد بدرجة (كبيرة) ويعطى له (أربع درجات) و (متوسطة) ويعطى له (ثلاث درجات) و (ضعيفة) ويعطى له (درجتان) و (لم يتحقق) ويعطى له (درجة واحدة) .

٣- **محور فعالية المقررات :** يختار المفحوص من العبارة رقم (٢٦-٣١) إجابة واحدة من أربع اختيارات على مقياس تقدير يمتد بـ (لوافق بشدة) ويعطى له (أربع درجات) و (لوافق) ويعطى له (ثلاث درجات) و (غير متأكد) ويعطى له (درجتان) ، و (لا أوافق) ويعطى له (درجة واحدة) . إما السؤال رقم (٣١) يختار المفحوص إجابة واحدة من أربع اختيارات على مقياس تقدير يمتد بدرجة (مهمة جدا) ويعطى له (أربع درجات) و (مهمة) ويعطى له (ثلاث درجات) و (مهمة لحد ما) ويعطى له (درجتان) و (غير مهمة) ويعطى له (درجة واحدة) .

٤- **محور فعالية التدريس :** يختار المفحوص من العبارة رقم (٢٢-٢٧) إجابة واحدة من أربع اختيارات على مقياس تقدير يمتد بـ (لوافق بشدة) ويعطى له (أربع درجات) و (لوافق) ويعطى له (ثلاث درجات) و (غير متأكد) ويعطى له (درجتان) ، و (لا لوافق) ويعطى له (درجة واحدة) . إما السؤال رقم (٢٧) يختار المفحوص إجابة واحدة من أربع اختيارات على مقياس تقدير يمتد بدرجة (عالية) ويعطى له (أربع درجات) و (متوسطة) ويعطى له (ثلاث درجات) و (ضعيفة) ويعطى له (درجتان) ، (لا تستخدم) ويعطى له (درجة واحدة) وبذلك يمكن التوصل لقوة استجابة العبارة أو ضعفها، وقد تراوح زمن تطبيق الأداة ما بين (١٥-٢٠) دقيقة.

المصدق: Validity:

يرى (Ary, Jacobs, Razavieh, 1990:286) أن الأداة التي تتصف بالصدق Validity تتصف أيضا بالثبات Reliability والعكس ليس من الضروري أن يكون صحيحا. ولصاحب صدق الاستبيان قامت الباحثة بعرضه على أربع أعضاء من هيئة التدريس في كلية التربية للبنات بالرياض* بهدف تحكيمه، وفي ضوء ملاحظاتهم تم تحليله ، كما تم عرضه مرة أخرى بعد إجراء التعديل على نفس المحكمين ، وقد وافق المحكمون بنسبة ١٠٠% على عباراته المعدلة وعلى صلاحيته للتطبيق واعتبرت الباحثة اتفاق المحكمين دليلا على صدقه .

ثبات المقاييس: Reliability:

تم قياس ثبات الاستبانة باستخدام أسلوب معامل كرونباخ Cronbach وقد بلغ معامل ثبات المحاور مجتمعة (٨١ ر٠) مما يشير إلى أن الاستبانة على درجة عالية من الثبات.

- (د. عبدالعال عجوة، د. حسن السيد، د. طرفة الحلوة ، د. زينب عبد اللطيف)

معالجة بيانات الدراسة وإجراءات تحليلها:

تم استخدام الأساليب الإحصائية التالية في معالجة البيانات :

٢- المتوسطات الحسابية.

١- النسب المئوية .

تحليل نتائج الدراسة ومناقشتها

أولاً: ينص السؤال الأول على ما يلي :

- ١ - ما آراء مديرات ومساعدات مدراس للتعليم العام تجاه الإعداد للبرنامج التدريبي ؟
وللإجابة على هذا السؤال استخدمت الباحثة التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية
لاستجابات مديرات المدارس ومساعدتهن على كل عبارة في محور إعداد البرنامج 'مرتبة ترتيباً تنازلياً
كما تظهر في الجدول رقم (٣) كما تم حساب المتوسط العام للعبارة .

جدول رقم (٣)

يوضح استجابات المفكرات على محور إعداد البرنامج

| ٢ | العبارة | أوافق بشدة | أوافق | غير متأكد | لا أوافق | المتوسط الحسابي | الترتيب |
|----|---|------------|-------|-----------|----------|-----------------|---------|
| ١ | الهدف من البرنامج واضح في ذهني قبل الالتحاق به . | ٧ | ١٢ | - | ١ | ٣,٢٥ | ١ |
| | | النسبة | %٣٥ | %٦٠ | %٥ | | |
| ١٠ | أتردد في الالتحاق بدراسة هذا البرنامج في كلية أخرى . | ١٦ | ٣ | ١ | - | ٣,٧٥ | ٢ |
| | | النسبة | %٨٠ | %١٥ | %٥ | | |
| ٣ | أرى أن توزيع عدد الساعات الدراسية مناسباً على إلم البرنامج. | ١٦ | ٢ | - | ٢ | ٣,١ | ٣ |
| | | النسبة | %٨٠ | %١٠ | %١٠ | | |
| ٥ | لم ألاحظ تتيب المفكرات عن البرنامج - بدون عذر . | ٩ | ٩ | ١ | ١ | ٣,٣ | ٤ |
| | | النسبة | %٤٥ | %٤٥ | %٥ | | |
| ٢ | أعتقد أن مدة البرنامج كافية لتحقيق أهدافه. | ٧ | ١١ | ١ | ١ | ٣,٢ | ٥ |
| | | النسبة | %٣٥ | %٥٥ | %٥ | | |
| ٦ | أشعر بالمرارة من المشغلات للقائات على تنفيذ البرنامج. | ٧ | ١١ | - | ٢ | ٣,١٥ | ٦ |
| | | النسبة | %٣٥ | %٥٥ | %١٠ | | |
| ٨ | أرى أن تجهيز القاعة الدراسية مناسباً للمفكرات. | ٦ | ١١ | ١ | ٢ | ٣,٠٥ | ٦ |
| | | النسبة | %٣٠ | %٥٥ | %١٠ | | |
| ٤ | أرى أن توزيع عدد الساعات لمقررات البرنامج مناسباً. | ٦ | ١١ | ١ | ٢ | ٣,٠٥ | ٨ |
| | | النسبة | %٣٠ | %٥٥ | %١٠ | | |
| ٧ | يوجدني مكان انعقاد الدورة. | - | ١٧ | ١ | ٢ | ٢,٧٥ | ٩ |
| | | النسبة | %٨٥ | %٥ | %١٠ | | |
| ٩ | يتوفر بالمكتبة الكتب والمراجع الحديثة. | ١ | ٩ | ٤ | ٦ | ٢,٢٥ | ١٠ |
| | | النسبة | %٥ | %٤٥ | %٢٠ | | |
| | المتوسط العام | | | | | ٣,٠٤ | |

تشير نتائج التحليل الإحصائي من الجدول رقم (٣) أن هناك نسب موافقة كبيرة من قبل المتكبريات على عبارات الاستبيان في محور الإعداد لبرنامج الإدارة المدرسية ويمكن تحليل نتائج الجدول الإحصائي كما يلي:

١- انحصرت نسب الموافقة بعد جمع نسبة (لوافق بشدة، ووافق) بين (٩٥%) كحد أعلى و (٥٠%) كحد أدنى، كما أن المتوسطات الحسابية كنوشر مهم في تفسير عبارات الاستبيان قد انحصرت بين (٢٧٥) كحد أعلى و (٢٢٥) كحد أدنى. وهذا يشير إلى أن غالبية أفراد العينة لديهم اتجاه إيجابي نحو فاعلية إعداد البرنامج المقام بكلية التربية للبنات بالرياض ونجاحه في الإشراف والتخطيط والتنظيم، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة محبوب ١٩٩٩.

٢- العبارة رقم (١) ورقم (١٠) وهما " الهدف من البرنامج واضح في ذهني قبل الالتحاق به " و " أتردد في الالتحاق بدراسة هذا البرنامج في كلية أخرى " قد حصلتا على أعلى نسبة موافقة من أفراد العينة، فقد بلغت (٩٥%) لكل عبارة. ويبدو أن السبب وراء هذه النتيجة قد يرجع إلى أن إدارة للتدريب بمنطقة الرياض عند ترشيحها للمتكبريات يرسل لهن أهداف البرنامج فالتحققن بالبرنامج منبهي على أساس معرفة مسبقة به، كما أن عدم رغبة المتكبريات في الالتحاق بمثل هذا البرنامج في كليات أخرى قد يرجع إلى رضا المتكبريات عن كفاءة البرنامج ومرونته في الإعداد والإشراف والتنفيذ، كما أشارت بذلك نتائج العبارة رقم (٦) والتي وافق (٩٠%) من المتكبريات على مرونة البرنامج وتعديله بما يتلاءم وحاجات المتكبريات .

٣- العبارات رقم (٣، ٥، ٦، ٨، ٤، ٧) حصلت على نسب عالية في الأداة فهي على التوالي (٩٠% ، ٩٠% ، ٩٠% ، ٩٠% ، ٨٥% ، ٨٥% ، ٨٥%) ويشير ذلك إلى أن معظم المتكبريات يشعرن بالرضا اتجاه تنظيم وتخطيط البرنامج من حيث مناسبة مكان انعقاد الدورة وتجهيز لقاعة الدراسة وتوزيع عدد لساعات التدريب وربما شعورهن بالارتياح في لدخل المناخ التعليمي قد انعكس إيجابيا على التزامهن وعدم تعيينهن عن حضور محاضرات الدورة .

٤- العبارة رقم (٩) وهي " يتوفر بالمكتبة الكتب والمراجع الحديثة " قد حصلت على أنسب نسبة موافقة من أفراد العينة، فقد بلغت (٥٠%) . وهذه النسبة وإن تبدو منخفضة مقارنة بعبارات المقياس السابقة إلا أنها تعد نسبة موافقة متوسطة. ويبدو أن السبب وراء هذه النتيجة قد يرجع إلى أن المتكبريات يشعرن بأن المكتبة وما تحتويه من مراجع علمية ودوريات تربية لا تتبع حاجاتهن العلمية ولا تلبي لمكانتهن للتربية.

ثانياً: بنص السؤال الثاني على ما يلي :

٢ - ما مدى تحقيق البرنامج التدريبي لمديرات ومساعدات مدارس التعليم العام لأهدافه ؟

و للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد العينة على كل عبارة من عبارات محور تحقيق الأهداف مرتبة ترتيباً تنازلياً كما تظهر في الجدول رقم (٤) ، كما تم حساب للمتوسط العام لعبارة المحور .

جدول رقم (٤)

استجابات أفراد العينة حول مدى تحقيق البرنامج للتدريبي لأهدافه .

| م | العبارات | أولاً بشدة | أولاً بدرجة | غير متأكد | ثانياً أولاً | المتوسط الحسابي | الترتيب |
|----|--|---------------|----------------|--------------|-----------------|--------------------|---------|
| ١١ | يسمى البرنامج التدريبي لهم المعقدة | ١٢ | ٦ | ١ | ١ | ٣,٤٥ | ١ |
| | الوقوف التنظيمية وتطبيقها. | ٦٠% | ٣٠% | ٥% | ٥% | | |
| ٢٣ | يساعد البرنامج على استخدام الملكيات الإستراتيجية في الإدارة. | ١٢ | ٥ | ٢ | ١ | ٣,٤ | ٢ |
| | يصدق البرنامج مفهوم الانتماء للجهة لدى المتدربة. | ١٢ | ٥ | ٢ | ١ | ٣,٤ | ٣ |
| | يتميز البرنامج متميزة دور المدير | ١٢ | ٤ | ٣ | ١ | ٣,٣٥ | ٤ |
| | كمشرد مسؤول بالخدمة. | ٦٠% | ٢٠% | ١٥% | ٥% | | |
| ١٢ | يزود البرنامج بالفكر جيدة توظيف | ١٠ | ٥ | ٣ | ٢ | ٣,١٥ | ٥ |
| | إمكانات المتدربة بصورة أفضل. | ٥٠% | ٢٥% | ١٥% | ١٠% | | |
| ١٩ | يسمى البرنامج فكرة للمعقدة على تطوير المهارات الإدارية. | ٦ | ٩ | ١ | ٤ | ٢,٩٥ | ٦ |
| | يساعد البرنامج المتدربة على فهم أساليب قيادة التربية الحديثة. | ٨ | ٦ | - | ٦ | ٢,٨ | ٧ |
| | يسمى البرنامج مهارة الإشراف لتدريبي في تقديم أداء المتدربين. | ٣ | ١١ | ٣ | ٣ | ٢,٧ | ٨ |
| | يساعد البرنامج المتدربة في حل مشكلات الطالقات بطرق سيكولوجية | ٦ | ٨ | - | ٦ | ٢,٧ | ٩ |
| | يسهم البرنامج التدريبي في تعريف المتدربة بليس لتوجيه لتدريبي . | ٦ | ٧ | ٢ | ٥ | ٢,٧ | ١٠ |
| | يسهم البرنامج في استخدام البيانات الإحصائية في دراسة الحالات. | ٧ | ٦ | ١ | ٦ | ٢,٧ | ١١ |
| ١٦ | يزود البرنامج المتدربة بالفكر جديدة | ٤ | ٨ | ٥ | ٣ | ٢,٦٥ | ١٢ |

| الطرق استخدام الوسائل التعليمية. | النسبة | %٢٠ | %٤٠ | %٢٥ | %١٥ | ٢٠٤ | ١٣ |
|----------------------------------|--|-----|-----|-----|-----|-----|-----|
| ١٧ | يساعد البرنامج في تنظيم العمل المدرسي وفق الأساليب الحديثة | ٢٠% | ٤٠% | - | ٨% | ٢٠٤ | ١٣ |
| ٢٠ | يعزز البرنامج استخدام الممارسات التربوية بين المدرسة والمجتمع. | ٢٠% | ٤٠% | - | ١٠% | ٢٠١ | ١٤ |
| ١٥ | ينمي قدرة المتدربة في استخدام الحاسب الآلي في الأعمال المدرسية | ٢٠% | ٤٠% | ١% | ١٣% | ١٠١ | ١٥ |
| المتوسط العام | | | | | | | ٢٠٦ |

يتضح من الجدول رقم (٤) أن هناك نسب موافقة كبيرة من قبل المتدربات على العبارات والتي تمثل تحقيق أهداف برامج دورات مديرات ومساعدات مدارس للتعليم العام أثناء الخدمة، ويمكن تحليل نتائج الجدول الإحصائي السابق كما يلي:

١ - انحصرت نسب الموافقة بعد جمع نسبة (لوافق بشدة ، ووافق) بين (٩٠%) كحد أعلى و (١٠%) كحد أدنى، كما أن المتوسطات للحسابية كمؤشر مهم في تفسير عبارات الاستبيان قد انحصرت بين (٣,٤٥) كحد أعلى و(١٠) كحد أدنى. وهذا يشير - من وجهة نظر الأفراد المعنية - إلى أن برنامج دورة المديرات قد نجح في تحقيق أهدافه وفي تطوير مفاهيم جديدة لدى المتدربات بدرجة مقبولة، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الغامدي ٢٠٠٠، ومحبوب ١٩٩٩، وهجان ١٩٩٨ والحليبي ١٩٩٨، والشافعي ١٩٩٨، وموسى ١٩٩٦، وبهجت ١٩٩٣.

٢- العبارة رقم (١١) وهي " ينمي البرنامج التدريبي فهم المتدربة للوائح التنظيمية وتطبيقاتها " حصلت على أعلى نسبة موافقة من المتدربات فقد بلغت (٩٠%) . ويبدو أن السبب وراء هذه النتيجة قد يرجع إلى تركيز مقررات الإدارة المدرسية بالبرنامج على هذه الجوانب . ويدعم هذا التفسير ما لكانته استجابات المتدربات في العبارة رقم (٣٢)، حيث حصل مقرر " الإدارة المدرسية " و " الإشراف التربوي " على نسبة موافقة عالية من المتدربات على أهميتها بالنسبة للعمل الإداري فقد بلغت على التوالي (٩٥% ، ٩٠%) .

٣- عبارات رقم (٢٣، ٢١، ٢٤، ١٢، ١٩، ٢٥، ١٣، ٢٢) حصلت على نسب عالية ومتكررة في الأهمية، فقد بلغت على التوالي (٨٥% ، ٨٥% ، ٨٠% ، ٧٥% ، ٧٥% ، ٧٠% ، ٧٠% ، ٧٠%) ، ويشير هذه النتائج على مدى فعالية البرنامج في إحداث تغيرات سلوكية في الجوانب الوجدانية والمعرفية والمهارية لدى المتدربات. فقد كشفت نتائج العبارات السابقة أن معظم

المتدربات يشعرن بالرضا عما تحقق من أهداف للبرنامج من حيث تنمية قدرتهن على استخدام العلاقات الإنسانية بطرق سيكولوجية أثناء تعاملهن مع عناصر البنية المدرسية من موظفات ومعلمات وموجهات وطالبات ولولياء أمور، كما يرين أن البرنامج قد أسهم بدرجة كبيرة في تزويدهن بمفاهيم حديثة اتجاه المهنة وفي تطوير مهاراتهن الإدارية والتربوية والتعليمية.

٤ - العبارات رقم (١٨ ، ١٤ ، ١٦ ، ١٧ ، ٢٠) حصلت على نسب متوسطة ومتدرجة في الأهمية، فقد بلغت على التوالي (٦٥% ، ٦٥% ، ٦٠% ، ٦٠% ، ٥٠%)، وتشير هذه النتائج على عدم تحقق أهداف البرنامج تحققاً مرضياً اتجاه العبارات السابقة والتي تركز في مجموعها على أعمال هي من صميم الأعمال التي يفترض أن تقوم بها المديرة للتربية الحديثة. ويبدو أن السبب وراء هذه النتيجة قد يرجع إلى أن المتدربات يشعرن بأن للمدربات القائمات على البرنامج على الرغم من تمكنهن إلا أنهن لم يضيفن لهن الكثير من الخبرات الحديثة في مجال التوجيه التربوي ، والحاسب الآلي، الوسائل التعليمية .

٦ - العبارة رقم (١٥) وهي " ينمي البرنامج قدرة المتدربة في استخدام الحاسب الآلي في الأعمال المدرسية " حصلت على أدنى نسبة موافقة من المتدربات فقد بلغت (١٠%) . وهذا مؤشر على اتجاه المتدربات السلبي نحو عبارة هذا المحور. ويبدو أن السبب وراء هذه النتيجة قد يرجع إلى أن كثير من مديرات المدارس يفوضن غيرهن من إداريات ومعلمات بالقيام بأعمال الحاسب الآلي في الأعمال المدرسية، وهذا يفسر عدم حماسهن لمعرفة الأعمال الكتابية أو مهارات إدخال البيانات الإحصائية .

ثالثاً : ينص السؤال الثالث على ما يلي :

٣- ما آراء مديرات ومساعدات مدارس التعليم العام تجاه المقررات في البرنامج التدريبي ؟
و للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد العينة على كل عبارة من عبارات محور المقررات، كما تم ترتيبها ترتيباً تنازلياً كما تظهر في الجدول رقم (٥)، كما تم حساب المتوسط العام لعبارات المحور .

جدول رقم (٥)

يوضح استجابات المتدربات نحو مقررات البرنامج

| ٢ | العبارات | أوافق بشدة | أوافق | غير متأكد | لا أوافق | المتوسط الحسابي | الترتيب ب |
|---------------|---|------------|-------|-----------|----------|-----------------|-----------|
| ٢٨ | توجد مقررات في البرنامج ينبغي دمجها . | النسبة ٦٠% | ٤٠% | - | - | ٣٫٦ | ١ |
| | توجد مقررات في البرنامج ينبغي إضافتها . | النسبة ١٠% | ٩% | ١% | - | | |
| ٢٦ | مقررات البرنامج مناسبة لمستوى خبرات المتدربة | النسبة ٤٠% | ٥٠% | ١٠% | - | ٣٫٣ | ٣ |
| | موضوعات البرنامج غطت احتياجات المتدربة التدريبية. | النسبة ٣٥% | ٣٥% | ١٠% | ٢٠% | | |
| ٢٩ | توجد مقررات في البرنامج ينبغي حذفها | النسبة - | ١% | ٤% | ١٥% | ١٫٣ | ٥ |
| | المقررات | ٧% | ٧% | ٢% | ٤% | | |
| المتوسط العام | | | | | | ٢٫٩٤ | |

تشير نتائج التحليل الإحصائي من الجدول رقم (٥) أن هناك نسب موافقة كبيرة من قبل المتدربات على عبارات الاستبيان في محور فعالية المقررات في برنامج الإدارة المدرسية ويمكن تحليل نتائج الجدول الإحصائي كما يلي:

- ١- انحصرت نسب الموافقة بعد جمع نسبة (أوافق بشدة ، وأوافق) بين (١٠٠%) كحد أعلى و (٥%) كحد أدنى، كما أن المتوسطات الحسابية كمؤشر مهم في تفسير عبارات الاستبيان قد انحصرت بين (٣٫٦) كحد أعلى و (١٫٣) كحد أدنى. وهذا يشير- من وجهة نظر أفراد العينة - إلى تقبل بصفة عامة لمقررات برنامج دورة المدير أثناء الخدمة.

٢- العبارة رقم (٢٨) وهي "توجد مقررات في البرنامج ينبغي مسحها" حصلت على أعلى نسبة موافقة من المتدربات فقد بلغت (١٠٠%) . ويبدو أن السبب وراء هذه النتيجة قد يرجع إلى كثرة عدد مواد البرنامج وتدخلها وهذا ما جاء في اقتراحات المتدربات.

٣ - العبارة رقم (٢٧) وهي "توجد مقررات في البرنامج ينبغي إضافتها للبرنامج" حصلت على نسبة موافقة عالية فقد بلغت (٩٠%) . ويبدو أن السبب وراء هذه النتيجة تكمن في شعور المتدربات بوجود نقص في مواد البرنامج يرين أهميتها في العمل الإداري كالأمن والسلامة في المدرسة ، والإسعافات الأولية، وهذا ما أكدته اقتراحات معظم أفراد العينة.

٤- العبارات رقم (٢٩، ٢٦) حصلت على نسب عالية ومترتبة في الموافقة ، فقد بلغت على التوالي (٩٠%، ٧٠%) ، وتشير نتائج العبارات السابقة أن معظم المتدربات يشعرن بالرضا اتجاه مناسبة موضوعات مقررات البرنامج لمستوى خبراتهن للتدريسية وفي إشباع حاجاتهن التدريبية والتربوية.

٥- العبارة رقم (٣٠) وهي "توجد مقررات في البرنامج ينبغي حذفها" حصلت على نسبة متدنية في الموافقة، فقد بلغت (٥%)، وتشير نتائج هذه العبارة بأن معظم المتدربات غير موافقات على حذف مقررات البرنامج وإنما يرين ضرورة مسحها مع بعض المقررات المرتبطة، وهذا ما أكدته العبارة رقم (٢٨).

٣١- ما أكثر مقررات البرنامج التدريبي الآتية أهمية لك؟

الإدارة المدرسية ، سياسة التعليم في المملكة، الإشراف التربوي، وسائل وتقنيات التعليم، المناهج وطرق التدريس، الحاسب الآلي والبحث التربوي، مشكلات تربوية وسلوكية، الزيارات الميدانية، توجيه وإرشاد نفسي.

ولللإجابة عن هذا السؤال تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد العينة اتجاه كل مقرر كما تم ترتيبها ترتيباً تنازلياً كما تظهر في الجدول رقم (٦)، كما تم حساب المتوسط العام لعبارات المحور .

جدول رقم (٦)

يوضح استجابات المتدربات نحو فعالية مقررات البرنامج

| ٣٢ | درجة الأهمية المقررات | | مهمة جدا | مهمة | مهمة لحدا | غير مهمة | المتوسط الحصائي | الترتيب |
|----|-----------------------------------|---------|-------------|------|--------------|-------------|--------------------|---------|
| هـ | مشكلات تربوية وسلوكية | للتكرار | ١٨ | ٧ | - | - | ٣٠٩ | ١ |
| | | النسبة | %٩٠ | %١٠ | - | - | | |
| ط | الإدارة المدرسية | للتكرار | ١١ | ٨ | ١ | - | ٣٠٥٥ | ٢ |
| | | النسبة | %٥٥ | %٤٠ | %٥ | - | | |
| ز | الإشراف التربوي | للتكرار | ٩ | ٩ | ٢ | - | ٣٠٣٥ | ٣ |
| | | النسبة | %٤٥ | %٤٥ | %١٠ | - | | |
| ب | المناهج وطرق للتكرار | للتكرار | ٧ | ١١ | ١ | ١ | ٣٠٢ | ٤ |
| | | النسبة | %٣٥ | %٥٥ | %٥ | %٥ | | |
| ج | وسائل وتقنيات التعليم | للتكرار | ٧ | ٧ | ٢ | ٤ | ٢٠٨٥ | ٥ |
| | | النسبة | %٣٥ | %٣٥ | %١٠ | %٢٠ | | |
| و | الزيارات الميدانية | للتكرار | ٧ | ٧ | ٢ | ٤ | ٢٠٨٥ | ٦ |
| | | النسبة | %٣٥ | %٣٥ | %١٠ | %٢٠ | | |
| د | الحاسب الآلي والبحث التربوي | للتكرار | ١ | ٣ | ٤ | ١٢ | ١٠٦٥ | ٧ |
| | | النسبة | %٥ | %١٥ | %٢٠ | %٦٠ | | |
| ح | مسألة التعليم في المملكة | للتكرار | - | ٤ | ١ | ١٥ | ١٠٤٥ | ٨ |
| | | النسبة | - | %٢٠ | %٥ | %٧٥ | | |
| أ | توجيه وإرشاد نفسي | للتكرار | - | ٣ | ٢ | ١٥ | ١٠٤ | ٩ |
| | | النسبة | - | %١٥ | %١٠ | %٧٥ | | |
| | المتوسط العام | | | | | | ٢٠٦٨ | |

تشير نتائج التحليل الإحصائي من الجدول رقم (٦) أن هناك نسب موافقة من قبل المتكبرات

على أهمية بعض المقررات، ويمكن تحليل النتائج الجدل الإحصائي كما يلي:

١- انحصرت نسب الموافقة بعد جمع نسبة (مهمة جداً، ومهمة) بين (١٠٠%) كحد أعلى و (١٥%) كحد أدنى، كما انحصرت المتوسطات الحسائية بين (٣٩) كحد أعلى و (١٤) كحد أدنى. وهذا يشير إلى تغلب أفراد العينة بدرجة متوسطة لمقررات برنامج دورة المتدربات.

٢- المقرر (هـ) وهو "مشكلات تربوية وسلوكية" حصل على أعلى نسبة موافقة من المتكبرات فقد بلغ (١٠٠%) . ويبدو أن السبب وراء هذه النتيجة قد يرجع إلى طبيعة محتوى المقرر وأسلوب

التدريس، فقد اعتمد المقرر على الجانب التطبيقي عند دراسته للمشكلات، وترك الخيار للمتدربين لاختيار المشكلات من واقع الميدان التربوي الأمر الذي دفع بالمتدربين للتفاعل مع المقرر بحماس فالعلاقة الوجدانية بين المتدربة والمادة تزيد من درجة الميل لها.

٣- المقررات (ط) و(ز) و(ب) وهي على التوالي: الإدارة المدرسية " و " الإشراف التربوي " و " المناهج وطرق التدريس " حصلت على نسبة موافقة عالية من المتدربين فقد بلغت على التوالي (٩٥% ، ٩٠% ، ٩٠%) ، وهذه النتيجة تدعم ما سبق في محور تحقيق الأهداف، حيث حصلت العبارة رقم (١١) وهي " ينمي البرنامج التربوي فهم المتدربة للوائح التنظيمية وتطبيقاتها " على أعلى نسبة موافقة من المتدربات فقد بلغت (٩٠%) ، ويبدو أن السبب وراء هذه النتيجة قد يكمن في شعور المتدربات بأهمية المواد الإدارية في العمل الإداري

٤- المقررات (ج) و(و) وهما على التوالي: وسائل وتقنيات التعليم " و " زيارات ميدانية " حصلت على نسبة موافقة متوسطة من المتدربات فقد بلغت على التوالي (٧٠% ، ٧٠%) . ويبدو أن السبب وراء هذه النتيجة قد يكمن في شعور المتدربات بأن الزيارات الميدانية ، ومقرر تقنيات التعليم لم يضيف لهن الكثير من الخبرات التربوية أو التعليمية.

٥- المقرر (د) و(ح) وهما على التوالي: الحاسب الآلي والبحث التربوي " و " سياسة التعليم في المملكة " حصلت على نسبة موافقة ضعيفة من المتدربات فقد بلغت على التوالي (٢٠% ، ٢٠%) . وتدعم نتيجة المقرر (د) في عدم أهمية مقرر " الحاسب الآلي والبحث التربوي " من قبل المتدربات ما سبق أن كشفت عنه استجابات المتدربات في محور تحقيق الأهداف حيث حصلت العبارة رقم (١٥) وهي " ينمي البرنامج قدرة المتدربة في استخدام الحاسب الآلي في الأعمال المدرسية " على أدنى نسبة موافقة من قبل المتدربات فقد بلغت (١٠%) . وقد سبق تفسير هذه النتيجة.

٦- كشفت النتائج في الجدول (٦) أن المقرر (أ) وهو " توجيه وأرشاد نفسي " قد حصل على أدنى نسبة موافقة من قبل المتدربات فقد بلغ (١٥%) من الأهمية. ويبدو أن السبب وراء هذه النتيجة قد يرجع إلى طبيعة محتوى المقرر، فقد ركز توصيف المقرر على الجانب النظري. وهذه النتيجة تدعو المخططين والمشرفين على تنفيذ البرنامج على ضرورة إعادة النظر في توصيف محتوى المقرر وتوجيهه ليركز على الجانب التطبيقي أكثر من الجانب النظري.

رابعاً: ينص السؤال الرابع على ما يلي :

٤ - ما آراء مديرات ومساعدات مدارس التعليم العام تجاه فعالية التدريس في البرنامج للتربوي ؟ وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية لاستجابات

أفراد العينة اتجاه كل عبارة من عبارات محور فعالية للتدريس، كما تم ترتيبها ترتيباً تنازلياً كما تظهر في الجدول رقم (٧)، كما تم حساب المتوسط العام لعبارات المحور .

جدول رقم (٧)

يوضح استجابات المتدربات نحو فعالية للتدريس

| ٢ | العبارات | لاوافق بشدة | لاوافق | غير متأكد | لاوافق | المتوسط الحسابي | الترتيب |
|----|---|-------------|--------|-----------|--------|-----------------|---------|
| ٣٢ | أعضاء هيئة التدريس متكون من موضوعات المقرر. | ١٥ | ٥ | - | - | ٣,٧٥ | ١ |
| | | %٧٥ | %٢٥ | - | - | | |
| ٣٣ | أشعر أن أعضاء هيئة التدريس متقاعين في تنفيذ البرنامج. | ١٣ | ٤ | ١ | ٢ | ٣,٤ | ٢ |
| | | %٦٥ | %٢٠ | %٥ | %١٠ | | |
| ٣٤ | أزعجني عدم تولد أعضاء هيئة التدريس في مكائهم . | ١٢ | ٥ | ١ | ٢ | ٣,٣٥ | ٣ |
| | | %٦٠ | %٢٥ | %٥ | %١٠ | | |
| ٣٥ | يستخدم أعضاء هيئة التدريس وسائل وتقنيات التعليم الحديثة . | - | ٧ | ٦ | ٧ | ٣,٠ | ٤ |
| | | - | %٣٥ | %٢٠ | %٣٥ | | |
| ٣٦ | تستخدم أعضاء هيئة التدريس طرق تدريس متنوعة. | - | ٤ | ١١ | ٥ | ١,٩٥ | ٥ |
| | | - | %٢٠ | %٥٥ | %٢٥ | | |
| | المتوسط العام | - | - | - | - | ٢,٨٩ | |

تشير نتائج التحليل الإحصائي من الجدول رقم (٧) أن هناك نسب موافقة من قبل المتدربات على عبارات الاستبيان في محور فعالية للتدريس في برنامج الإدارة المدرسية ويمكن تحليل نتائج الجدول الإحصائي كما يلي:

١- انحصرت نسب الموافقة بعد جمع نسبة (لوافق بشدة ، ووافق) بين (١٠٠%) كحد أعلى و (٢٠ %) كحد أدنى، كما أن المتوسطات الحسابية كمؤشر مهم في تفسير عبارات الاستبيان قد انحصرت بين (٣٧٥) كحد أعلى و(١٦٩٥) كحد أدنى. وهذا يشير بصفة عامة إلى رضا أفراد العينة لأداء أعضاء هيئة التدريس القائمين على تنفيذ برنامج دورة المديرات أثناء الخدمة. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة محبوب ١٩٩٠ ، وتختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسة صالح ١٩٩٠ والتي كشفت عن عدم تحمس أعضاء هيئة التدريس لموضوعات الدورة وعدم تمكنهم من المواد والمعلومات العلمية بها .

٢- العبارة رقم (٣٢) وهي " أعضاء هيئة التدريس متمكنون من موضوعات المقرر " حصلت على أعلى نسبة موافقة من المتكربات فقد بلغت (١٠٠ %) . ويبدو أن المتكربات يشعرن بالرضا بقدرة وكفاءة أداء أعضاء هيئة التدريس المنفذين للبرنامج .

٣ - العبارة رقم (٣٣) و (٣٤) وهي " أشعر أن أعضاء هيئة التدريس متقنين في تنفيذ البرنامج " و " يزعجني عدم تواجد أعضاء هيئة التدريس في مكاتبهم باستمرار " حصلتا على نسبة موافقة عالية من المتكربات فقد بلغت على التوالي (٨٥ % ، ٨٥ %) ، وتدعم نتيجة العبارة رقم (٣٣) ما سبق أن كشفت عنه استجابات المتكربات في العبارة رقم (٣٢) حيث حصلت على أعلى نسبة موافقة من قبل المتكربات فقد بلغت (١٠٠ %) . وهذا يشير إلى أن المتكربات لديهن اتجاه إيجابي نحو إعداد وكفاءة أعضاء هيئة التدريس، إلا أن المتكربات يشعرن بالتوتر لعدم تواجد أعضاء هيئة التدريس في مكاتبهن باستمرار للرجوع إليهن عند الحاجة .

٤- العبارة رقم (٣٥) وهي " يستخدم أعضاء هيئة التدريس وسائل وتقنيات التعليم الحديثة " حصلت على نسبة منخفضة في الموافقة، فقد بلغت (٣٥ %) ، ويعني ذلك أن معظم المتكربات يرين أن أعضاء هيئة التدريس لا يستخدمون وسائل و تكنولوجيا التعليم الحديثة أثناء التدريب .

٥- العبارة رقم (٣٦) وهي " يستخدم أعضاء هيئة التدريس طرق تدريس متنوعة " حصلت على نسبة متدنية في الموافقة، فقد بلغت (٢٠ %) ، وتشير نتائج هذه العبارة بأن معظم المتكربات غير موافقات على هذه العبارة، وليرين أن أعضاء هيئة التدريس القائمين على البرنامج لا يستخدمون طرق تدريسية تتناسب مع أهداف برامج التدريب الحديثة .

٣٧- ما درجة استخدام الطرق التدريبية التالية؟

للمحاضرات، المناقشات، للتطبيق الميداني، الدروس التطبيقية، ورش العمل، التعليم المصغر. و للإجابة عن هذا السؤال تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد العينة، كما تم ترتيبها ترتيباً تنازلياً كما تظهر في الجدول رقم (٨)، كما تم حساب المتوسط العام لعبارات المحور.

جدول رقم (٨)

يوضح استجابات المتدربين في مدى استخدام الطرائق التدريبية

في البرنامج مرتبة ترتيبيا تنازليا

| ٢ | درجة الاستخدام طرائق للتدريب | | عالية | متوسطة | ضعيفة | لم تستخدم | المتوسط الحسابي | الترتيب |
|----|---------------------------------|-------------------|-----------|-----------|----------------|--------------|--------------------|---------|
| أ | المحاضرات | التكرار النسبة | ١٨ %٩٠ | ٢ %١٠ | - | - | ٣ر٩ | ١ |
| هـ | المناقشات | التكرار النسبة | ٥ %٢٥ | ١١ %٥٥ | ٥ %٢٥ | - | ٣ر١٥ | ٢ |
| و | لتطبيق الميداني | التكرار النسبة | ٤ %٢٠ | ١٢ %٦٠ | ٤ %٢٠ | - | ٣ر٠ | ٣ |
| ج | لدروس التطبيقية | التكرار النسبة | - - | ٨ %٤٠ | ١٢ %٦٠ | - | ٢ر٤ | ٤ |
| د | ورش العمل | التكرار النسبة | - - | ٤ %٢٠ | ١٦ %٨٠ | - | ٢ر٢ | ٥ |
| ب | للتعليم المصغر | التكرار النسبة | - - | - - | ٢٠ ١٠٠ % | - | ١ر٠ | ٦ |
| | المتوسط العام | | | | | | ٢ر٦١ | |

كشفت نتائج التحليل الإحصائي من الجدول رقم (٨) أن هناك تفاوتاً في طرق استخدام

التدريب في البرنامج، فقد ركزت القائمتان على استخدام الجانب التقليدي للنظري أكثر من الجانب التطبيقي العملي. ويتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة هجان ١٩٩٨، والشافعي ١٩٩٨، وبهجت ١٩٩٣، فقد اعتمدت تلك الدراسات بدرجة كبيرة على الأساليب التقليدية في التدريب - كالمحاضرة وإجراء البحوث - ويمكن تحليل نتائج الجدول الإحصائي رقم (٨) كما يلي :

١- الطريقة (أ) وهي طريقة " المحاضرات " قد حصلت على أعلى نسبة موافقة من المتدربين فقد بلغت (٩٠ %) ، وهذا يعني أن المتدربين يرين أن أعضاء هيئة التدريس لقائمتان على تنفيذ البرنامج يستخدمن طريقة الإلقاء بدرجة كبيرة ، فالمحاضرات كطريقة للتدريب هي الأكثر شيوعاً ولها الأولوية في الظهور على طرق التدريب الأخرى. ويتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة هجان ١٩٩٨، والشافعي ١٩٩٨، وبهجت ١٩٩٣ فقد أوضحت تلك الدراسات أن المحاضرة قد احتلت المرتبة الأولى في التدريب.

٢- الطريقة (هـ) (و) وهي على التوالي " المناقشات " و " التطبيق الميداني " حصلت على نسبة موافقة مرتفعة من المتدربين فقد بلغت على التوالي (٨٠ % ، ٨٠ %) ، وهذا يعني أن طريقة " المناقشات " و " التطبيق الميداني " كطرق من طرق التدريب تحتل المرتبة الثانية في اعتماد أعضاء هيئة

التدريس عليها. وتختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الشافعي ١٩٩٨ فقد أوضحت تلك الدراسة أن المناقشة والتدريب العملي لم يستخدم إطلاقاً في البرنامج.

٣- الطريقة (ج) و(د) وهما على التوالي: الدروس التطبيقية "و" ورش العمل "حصلت على نسبة موافقة ضعيفة من المتدربين فقد بلغت على التوالي (٤٠%، ٢٠%) . وهذا يعني أن المتدربين يرون أن أعضاء هيئة التدريس القائمين على البرنامج لا يستخدمون هاتين الطريقتين أثناء تنفيذ البرنامج إلا بدرجة قليلة. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة الشافعي ١٩٩٨ فقد أوضحت تلك الدراسة أن ورش العمل لم يستخدم إطلاقاً في البرنامج .

١- الطريقة (ب) وهي "التعليم المصغر" قد حصل على أدنى نسبة موافقة من المتدربين فقد بلغ (١٠٠%)، وهذا يعني أن المتدربين يرون أن أعضاء هيئة التدريس القائمين على البرنامج لا يستخدمون إطلاقاً طريقة التعليم المصغر كطريقه حديثة من طرق للتدريب.

خامساً : نبض السؤال الخامس على ما يلي :

٥- ما مقترحات مديرات ومساعدات مدارس التعليم العام التي يمكن المساهمة بها في تحسين البرنامج التدريبي ؟

وللإجابة عن هذا السؤال قامت الباحثة بصياغ للتكرارات والنسب المئوية لاستجابات المتدربين، كما تم ترتيب الامتجابات ترتيباً تنازلياً كما تظهر في الجدول رقم (٩).

جدول رقم (٩)

يوضح مقترحات المتدربين نحو البرنامج مرتبة ترتيباً تنازلياً

| م | الاقتراح | التكرار | النسبة |
|---|---|---------|--------|
| ١ | دمج مقرر سياسة التعليم في المملكة مع مقرر الإدارة المدرسية بهدف التقليل من عدد المقررات ولتجنب التداخل والتكرار في بعض الموضوعات. | ٢٠ | ١٠٠% |
| ٢ | إضافة مقرر الأمن والسلامة ومقرر لخر للإسعافات الأولية. | ١٨ | ٩٠% |
| ٣ | التقليل من الجانب النظري والتركيز على الجانب التطبيقي. | ١٨ | ٩٠% |
| ٤ | إثراء مكتبة الكلية بالمرجع ذات العلاقة بمحتوى البرنامج. | ١٧ | ٨٥% |
| ٥ | دمج مقرر مشكلات تربوية وسلوكية مع مقرر توجيه وإرشاد نفسي | ١٧ | ٨٥% |
| ٦ | التقليل من الواجبات المنزلية | ١٧ | ٨٥% |
| ٧ | التقليل من إجراء البحوث العلمية | ١٦ | ٨٠% |
| ٨ | إلغاء الاختبارات والاكفاء بأوراق العمل والأبحاث والمنقشات . | ١٥ | ٧٥% |
| ٩ | زيادة عدد زيارات مقرر "زيارات ميدانية" وعدم التركيز على المدارس المتميزة | ١٥ | ٧٥% |

يتضح من الجدول رقم (٩) أن هناك نسب موافقة كبيرة من المتدربات على العبارات المقترحة، كما أشارت النتائج على تجانس في نتائج الدراسة، فقد جاء الاقتراح رقم (٥١) والاقتراح (٢، ٣، ٤) مؤيدة لعبارات الاستبيان على التوالي (٢٨، ٢٧، ٣٧، ٩) وهذا يدعو المخططين للبرنامج على ضرورة الأخذ بتلك الاقتراحات لتطوير البرنامج وتحسينه.

مما سبق يمكن تلخيص نتائج الدراسة كما يلي:

١- أوضحت نتائج التساؤل الأول أن هناك اتجاه إيجابي بصفة عامة لدى أفراد العينة نحو فاعلية إعداد البرنامج للتدريسي للإدارة المدرسية المقام بكلية التربية للبنات بالرياض ونجاحه في الإشراف والتخطيط والتنظيم .

٢- كشفت نتائج التساؤل الثاني أن معظم المتدربات يشعرن بالرضا عما تحقق من أهداف للبرنامج، فقد نجح البرنامج في تطوير مهارات المتدربات الإدارية والتربوية والتعليمية، وفي إحداث تغييرات سلوكية في العلاقات الإنسانية، كما ساهم في تزويد المتدربات بمفاهيم حديثة اتجاه المهنة، إلا أن البرنامج لم يحقق أهدافا مرضية في تنمية قدرة المتدربات على استخدام الحاسب الآلي في الأعمال المدرسية.

٣- أظهرت نتائج التساؤل الثالث إلى أن هناك نقيل بصفة عامة من قبل المتدربات لمقررات البرنامج التدريبي للإدارة المدرسية. فقد كشفت نتائج الدراسة إلى عدم رغبة المتدربات في حذف مقررات البرنامج وإنما يرون ضرورة دمج بعضها منعا لتدخلها، كما كشفت النتائج أيضا على رغبة المتدربات لإضافة بعض المقررات للبرنامج لتلبية حاجتهن للتدريبية .

٤- أشارت نتائج التساؤل الرابع إلى وجود اتجاه إيجابي من قبل أفراد العينة نحو تمكن أعضاء هيئة التدريس من المقررات في البرنامج التدريبي للإدارة المدرسية، كما كشفت النتائج أيضا إلى وجود اتجاه سلبي نحو استخدام أعضاء هيئة التدريس لطرق التدريب الحديثة، فقد ركزت القائنات على استخدام الأساليب التقليدية النظرية في التدريب - كالمحاضرة وإجراء البحوث - ولم تستخدم الأساليب التطبيقية الحديثة كالتعليم المصغر وورش العمل بدرجة كافية.

٥- أظهرت نتائج التساؤل الخامس إلى أن هناك مجموعة من المقترحات الفعالة من قبل المتدربات التي يمكن الأخذ بها في تحسين البرنامج وتطويره.

النتائج

في ضوء ما أسفرت عنة الدراسة من نتائج توصي الباحثة بما يلي:

١- الاهتمام بتدريب المديرات ومساعدتهن أثناء الخدمة، حيث كشفت نتائج الدراسة أن البرنامج التدريبي قد أسهم في الرفع من مستوى أداء المديرات وفي تجديد أفكارهم وتعديل سلوكهم .

٢- إيجاد حوافز مشجعة للمتدربين، كتقديم مكافآت مالية، أو ربط الترقية الوظيفية بالحصول على دورات تدريبية .

٣- إعادة النظر في محتوى بعض مقررات البرنامج وتوجيهها للجانب العملي التطبيقي .

٤- العمل على استخدام أساليب تدريبية حديثة، وعدم الاقتصار على الأساليب التقليدية.

٥- العمل على تدريب المدربين المنفذين للبرنامج التدريبي ، وتعريفهم بأساليب وطرق التدريب الحديثة لتلبية حاجات الدورات التدريبية المتطورة .

٦- ضرورة استخدام وسائل وتكنولوجيا التعليم الحديثة بما يتناسب مع أهداف برنامج التدريب

٧- العمل على تكثيف الزيارات الميدانية في المدارس والتتبع في مستوياتها عند اختيارها .

٨- للتمسيق بين أعضاء هيئة التدريس فيما يتعلق بتكليف المتدربين بالواجبات والأبحاث العلمية.

أبحاث مقترحة

١- إجراء دراسة لمعرفة آراء مديرات مدارس لتعليم العام حول أثر البرنامج التدريبي على أدائهم الإداري والقي بعد العودة إلى مدارسهم .

٢- إجراء دراسة لمعرفة آراء المعلمات والإداريات في الأداء الإداري والفني للمديرات ومساعدات المديرات الذين تلقوا دورات تدريبية أثناء الخدمة .

٣- إجراء دراسة لمعرفة اتجاه المتدربات نحو البرنامج التدريبي وعلاقته بالتوافق الأكاديمي والتحصيل الدراسي.

٤- إجراء دراسة مقارنة لاتجاه المديرات التربويات وغير التربويات نحو البرنامج التدريبي للإدارة المدرسية.

قائمة المراجع العربية

١- بهجت ، أحمد رفاعي (١٩٩٣) . فعالية دور الإدارة المدرسية في إعداد مديري المدارس بسلطنة عمان، دراسة تطبيقية. دراسات تربوية، مجلد ٨، جزء ٥٤ . إصدارات رابطة التربية الحديثة ، القاهرة

٢- الحايبي ، عبد الحفيظ حمد وعبد العليم ، أسامة محمد (١٩٩٨). الكفاءات المكتسبة لمدير المدرسة من الدورة التدريبية بكلية المعلمين بالأحساء بالملكة العربية السعودية ، دراسة ميدانية ، مجلة كلية التربية ، جامعة الأزهر ، القاهرة ، العدد ٧٠ ، ص ص ٣٠٨ - ٣٢٩ .

٣- حمدان، محمد زيدان (١٩٩١) . تصميم وتنفيذ برامج التدريب : بأسلوبية رقمية سلوكية لتحسين الموظف والمؤسسة والوظيفة ، دار التربية الحديثة ، عمان.

- ٤- درويش ، عبد الكريم (١٩٩٧) . التدريب منظور علمي عملي ، المجلة العربية للتدريب ، العدد الأول ، المركز العربي للدراسات الأمنية والتدريب ، الرياض .
- ٥- الدهمشاوي، عبد الفتاح (١٩٨٤) . برامج تدريب المعلمين في إنشاء الخدمة ، جمعية المعلمين الكويتية ، الكويت .
- ٦- الرفاعي ، علي محمد (١٩٨٧) . الأساليب الحديثة للتدريب الإداري ، المجلة العربية للتدريب ، العدد الأول ، المركز العربي للدراسات الأمنية والتدريب ، الرياض .
- ٧- المادة ، حسين بدر (١٩٩٧) . دور مديري المدارس بالمرحلة الأساسية في التطوير المهني للمعلمين بمدارس البحرين . رسالة الخليج العربي ، العدد ٦٥ ، ص ١٧-٦٣ .
- ٨- الشافعي ، أحمد عبد الحميد (١٩٩٨) . بعض مشكلات الدورات التدريبية لمديري المدارس الابتدائية والمتوسطة والثانوية في كليات المعلمين بالملكة العربية السعودية ، دراسة ميدانية ، مجلة كلية التربية ، جامعة الأزهر ، القاهرة ، العدد ٧٠ ، ص ١٦-٧٣ .
- ٩- الشيخ، عبدالله (١٩٩٠) . دراسة تقييمية للدورة التدريبية لمنهج الرياضيات المطور والموحد للفصل الثالث الابتدائي . المجلة التربوية ، مجلد ٦ ، العدد ٢٢ ، الكويت: إصدارات مجلس النشر العلمي ، ص ٢٢٨ .
- ١٠- صالح، محمود عبد الله (١٩٩٠) . مفهوم مديري البرامج التدريبية لتعليمية للتدريس . مجلة جامعة الملك سعود ، مجلد (٢) ، العلوم التربوية (١) ، ص ١-١٦ .
- ١١- السلف صالح (١٩٩٥) ، المدخل إلى البحث العلمي في العلوم السلوكية ، مكتبة العبيكان ، الرياض .
- ١٢- عقيلان، محمد مرسي (١٩٩٠) . التخطيط مهمة أساسية من مهام مدير المدرسة ، مجلة جامعة الملك سعود ، مجلد (٢) ، العلوم التربوية (١) ، ٢٩٣-٣١٦ .
- ١٣- صر، عبد الرحمن (١٩٧٣) . مبادئ علم النفس الإداري ، القاهرة : جامعة عين شمس .
- ١٤- الغامدي، عبدالله مخرم، والفلمدي ، حمدان أحمد (٢٠٠٠) . تقويم برامج تدريب مديري المدارس لثراء الخدمة ومدى تحقيقها لأهدافها من وجهة نظر المتكربين في ضوء بعض المتغيرات . رسالة الخليج العربي ، العدد (٢١) ، السنة ٨٤-٥٧ .
- ١٥- القاضي، فضل صباح (١٩٩٥) ، مراحل العملية للتدريب كمدخل لتقويم فعالية برامج التدريب والتنمية الإدارية . الإدارة العامة ، العدد (٣٤) ، ٦٣٧-٦٧٢ .
- ١٦- القلاني، احمد، الجمل، علي (١٩٩٦) . معجم المصطلحات التربوية المعرفية ، عالم الكتب القاهرة .
- ١٧- المحبوب، إبراهيم (١٩٩٩) . آراء مديري ومدرسات لتعليم العلم تجاه دورة مديري المدارس ، مجلة جامعة الملك سعود ، مجلد (١١) ، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية، ٣٩-١٧ .
- ١٨- مذكور، علي أحمد (١٩٨٥) . تقويم برامج إعداد معلمي اللغة العربية لخبر الناطقين بها ، المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة، منشورات الأيسيسكو، الرباط .
- ١٩- مصطفى، صلاح عبد الحميد، ولنايه، نجاة عبد الله (١٩٨٦) . الأدلة التربوية: مفهومها ، نظرياتها، وسائلها، الإمارات العربية للنشر والتوزيع ، دبي .

- ٢٠- المطلق، محمد بن عبد العزيز (١٩٨٩) . " دور المعلم والمدير وموجه الإدارة المدرسية في العملية التعليمية التثقيف التربوي . العدد ٣٠ ، إصدارات مركز المعلومات الإحصائية والتوثيق التربوي ، الرياض . ص ص ١٣٤-١٣٥ .
- ٢١- موسى، عبد الحكيم (١٩٩٦) . تقويم برنامج مركز الدورات للتدريبية بكلية التربية من وجهة نظر مديري المرحلة الابتدائية والمتوسطة والثغوية، والموجهين التربويين على مدى ثلاثة أعوام ، مجلة جامعة أم القرى ، مكة المكرمة، العدد ٩، ص ص ١٣٥-١٧٩ .
- ٢٢- هجان، علي حمزة (١٩٩٨) ، آراء مديري مدارس لتعليم العام نحو برنامج تدريبيهم أثناء الخدمة ، مجلة كلية التربية ، جامعة عين شمس، العدد (٢٢) لجزء (٢) ، القاهرة ، ٨٣-١٢١ .
- ٢٣- الهندي، وحيد أحمد (١٩٩٥) . " واقع للتدريب في المؤسسات العامة في المملكة العربية السعودية " الإدارة العامة ، الرياض. العدد ٧٩، ص ص ٥٢٥-٥٤٥ .
- ٢٤- يوسف، عبد القادر (١٩٨٦) . " تنمية الكفايات التربوية " ، بيروت : دار الكتاب العربي.

قائمة المراجع الإنجليزية

- 25- Ary, D., Jacobs, L.c., & Razavieh, A. (1990). Introduction to research in education. (4th ed.). New York: Harcourt Brace College publishers.
- 26- Frederiksen, L.W. (1983). Handbook of organizational behavior management. New York: John Wiley.
- 27- Gillat, A., & Sulyer, Azaroff, B.(1994). Promoting principals Managerial Involvement in Instructional Improvement . . Journal of Applied behavior Analysis V, (27),p. 29- 115.
- 28- Glueck, W. (1978). Personnel : A diagnostic approach. New York: Harcourt Brace College publishers.
- 29-Hanallah,R.,Guirguis,M.,(1998).Dictionary of the terms of education, Librairie du Liban publishers.
- 30-Henderson, E.,(1978). British Journal of Education, vol 62,No1, p.4.
- 31-Imants, Jeroen G., Van Putten, & Cees M. (1994). School management training, principals, and teachers sense of efficiency in primary education. International Journal of Educational Management.8 (3),p. 7-14.
- 32- Immegart, Glenn L., & Pascual, Roberto (1994). International Cooperation in the Preparation of school director in Spain. Journal of Education Administration, 32 (3),p. 5- 17.
- 33- Jean, W., and Evams, D.(1995). Internships Mentorship's for First year principals: Graduate program design. Mantana state board of education, Helena, Mantana, USA.
- 34-Middlemist, R. & Smith, A., (1983). Personnel Management, Dallas, Prentice-Hall.
- 35-Smith, R.(1976). Encyclopedia of Education, vol 8, New York, West-publishing Company, p.583.

موسوعة التربية
والمستقبل

اسلوب دلفي

احكام الخبراء وخبرة الحكماء

د. ضياء الدين زاهر



تكنيك دلفي :

أحكام الخبراء وخبرة المكاء

د. ضياء الدين زاهر

Apollo في الحضارة الاغريقية ، والاسطورة تدعى ان له الارض " جايا Gaia " قد سكن من قديم الزمان هذا الموقع كان يحميه " الوحش يثون Dragon Pythos " وقد قام الاله (أبولو) ابن رب الرباب " زيوس Zeus " وزوجه : ليتو Leto " بذبح الوحش ، وحصل من نفسه سيدا على دلفي . وكان هذا الموقع مشهورا في جميع انحاء اليونان القديمة ليس فقط لجماله ، ولكن ايضا لقدرته على التنبؤ بالمستقبل (H.A.Linstone.273) .

ويقع معبد دلفي هذا على بعد ١٧٠ كيلو متر شمال غرب اثينا مع سهول جبل "برناسوس Parnassus" وعلى مشارف خليج " كورنث Corinth " . وقد خدم هذا المعبد كمركز للاله أبولو . وكان الذين يريدون ان يستشيروا هذا الاله أن يقدموا القرابين مما جعل من دلفي واحدة من اغني المواقع واكثرها تأثرا في اليونان القديمة (H.A.Linstone.273) . ولقد انتقلت القدرة على التنبؤ من أبولو من خلال كاهنة وسيطه تسمى " Phthia "

يعد تكنيك Delphi Technique احمد اشهر الاساليب الاستشرافية والتنبؤية المستخدمة في الدراسات والبحوث المستقبلية ، وهو يعد اليوم منهاجا للوصول إلى رسم السياسات والبدائل او الوصول إلى مستوى من الاتفاق وليس فقط للأغراض التنبؤية . كم انه قادر بصيغه المختلفة على للزج بين الأساليب الحديثة والاستطلاعية والمعمارية في توليفة واحدة قادرة على استشراف اجتماعي وتكنولوجي للمستقبل . كما ينظر اليوم إلى " دلفي " على انه منهجية اولية لتنظيم وصقل وزيادة الاجماع والاتساق بين الخبراء في مجال قرار او قضية ما في المستقبل . لذا فان الكثير من المستقبلين يعتبرونه بمثابة حنجر الزاوية أو الأسس في المستقبل ودراساته وبالإضافة إلى كل ذلك فهو الأكثر استعمالا في الدراسات المستقبلية.

وحسب دلفي : الجنود التاريخية

تعود تسمية هذا التكنيك - مثل كثير من التقنيات والعلوم - إلى جذور اغريقية قديمة . فتشير كلمة دلفي إلى الموقع المقدس للإله أبولو

مشكلات مثل : تأثير الافراد البسازرين على قرارات المجموعة او اللجنة ، وضياح الوقت والجهد في المناقشات بيزنطية غير المتعلقة بالموضوع الاصلى ، او مناقشات متحيزة ، او تشويه حكم الفرد بواسطة ضغط المجموعة والغرض الى رفض الافكار الجديدة ، والميل للدفاع عن اوضاع او آراء سابقة

وبالتالى فإن اسلوب دلفي يساهم في تأكيد التفكير المستقل للحبراء ، والتكوين المدروس للآراء ، وإزالة أى ضغط على الافكار المطروحة او الاستجابات المتطرفة .

ومن هنا فإن هذا التكنيك او المنهج يتميز اجمالا بقدرته على الغاء ما يسمى بنشاطات اللجان الفرعية ، وتحاشي المواجهات الشخصية مما يقلل من العوامل الذاتية التى تؤثر فى اتخاذ القسور او الحكم من قبيل الاقتناع الظاهري، او التردد ، او الاحكام عن التعلى عن الآراء العامة او الرسمية المعلنة . ويتميز تكنيك دلفي كذلك بأنه يستبدل بالنقاش والجدل المباشر برنامجا مصمما بعناية عن طريق الاستفهام الفردى المتتابع ، حيث تتاح للخبراء المعطوط فرص معاودة النظر فى تقديراته السابقة مرات ومرات ، وان يأخذ فى اعتباره ما عمله من عوامل كان يعتقد فى ازمينها الثانويقوعومما فإن هذا التكنيك قادر بوجه علم على تسهيل الحصول على معلومات من اكبر عدد ممكن من الاشخاص من دون أى صعوبات

التي كانت تلوك بين أسنانها أوراق شعر الغار وتستشق الأبخرة التى كانت تنبعث من شق فى القبة الصخرية التى بنى عليها معبد دلفي وهذه الأبخرة الأرضية كانت تضئ نفس الكاهنة يثيا بالالهام الإلهى فتنتقل بها من حالة الغماء الى حالة اللا شعور والذهيان الكلام التى كانت تترجمه بواسطة الكهان الى المتوسلين بها فى صورة " نبوات " تتصل بحياتهم .

ومن اشهر النبوات التى صدرت عن وحى دلفي هى النبوة المتصلة بالملك " قارون Croesus " ملك ليلديا (للمزيد راجع :

الشتتاوى ، ص ١٨ - ٣٧)

دلفي كتكنيك علمى النشأة والامكانات

اقترح العالم الرياضى اولف هيملر O.Heimer اساسا نظريا لاستخدام آراء الخبراء فى التنبؤ من خلال اسلوب طور به الطريقة القديمة للتنبؤ فى دلفي، لذا اطلق عليه (تكنيك دلفي) بوصفه وسيلة اتصال وتنبؤ يمكن من خلالها اخذ آراء مجموعة من الخبراء فى عديد من المجالات كالامور العسكرية والاستراتيجية والصحة والسياسة والتعليم والتسويق والعلوم والتكنولوجيا .. الخ .

ويسمى اسلوب دلفي - فى اشهر صورته - بتحقيق الاجماع فى حل مشكلة معقدة بدون التفاعل وجها لوجه او مواجهة الافراد الاعضاء فى المجموعة . وبتقليل التفاعل هذا يتم تخاشى

جغرافية حيث يستخدم البريد في ذلك ، كما تسهل ادارته بتكلفة منخفضة ، ويمكن الحصول منه على اى ظاهرة معقدة يصعب فهمها او تفسيرها .

وهذا كله وغيره يكشف عن الامكانيات الواسعة لهذا التكنيك ليس فقط في استشراف المستقبل والتنبؤ به ، بل ايضا في بناء الاتصال بين مجموعة من الافراد المتخصصين او الخبراء بغرض حل مشكلة معقدة او مناقشة موضوع متشابه في اسلوب جماعي فريد . واذا استخدم دلفى بكفاءة فهو ذو فائدة عظيمة لوضع الاهداف ورسم السياسات والتوصل الى استراتيجيات وتنبؤات ناجحة .

الدواعي والاستخدامات

امكن استخدام دلفى كأداة للتنبؤ في المراحل المبكرة منه كما اوضحنا ، على انه يستخدم اليوم بشكل واسع في عمليات اعظم هي تحسين الاتصالات وتوليد الاجماع في حل للمشكلات المعقدة ، وكذلك تصميم ورسم السياسات العامة والخاصة . لذا ، فإن اشهر استخدامات دلفى كما يحضره لينستون "Linston" وزميله في جمع بيانات تاريخية او احداث جارية غير معروفة بدقة او ليس لدينا علم بها ، دراسة الحوادث التاريخية الهامة ، تقييم الميزانيات وتوزيعاتها ، التخطيط الاقليمي والتخطيط للمدن ، تخطيط النظم الجامعية ، تطوير المناهج ،

كشف المؤيدين والمعارضين لبدائل الجهود السياسية ، التوصل للعلاقات السببية في الظواهر الاقتصادية والاجتماعية المعقدة ، تصنيف وتوضيح حقيقة الدوافع الانسانية وادراكها ، عرض لولويات القيم الشخصية والاهداف الاجتماعية . هذا الى جانب عمليات الاتصال والاستشراف والتنبؤ .

وبشكل عام تظهر أهمية استخدام دلفى في الحالات التالية:

- الحاجة الى تسهيل حل المشكلة ما عن طريق أحكام جماعية لجماعة أو أكثر .

- إذا كانت تلك المجموعات التي تقدم الاحكام ليس بينها اتصال او تدخل كاف .

- إذا كان الحل سيصبح أكثر قبولاً اذا اشترك عدد أكبر من الخبراء في تطويره بدون مواجهة وجهها لوجه .

- إذا كانت لقائات المجموعة المتكررة ليست عملية بسبب ظروف الوقت أو المسافة .

- إذا كانت جماعة أو جماعات من المشاركين أكثر بروزاً من الأخرى .

صيغ دلفى وأشكاله

يمكن حصر هذه الصيغ والأشكال فيما يلي:

(١) الصورة التقليدية

Conventional delphi وتعرف ايضا

بتمرين دلفى Delphi Exercise وهي

الصيغة الأكثر شيوعاً وفيه يقوم فريق صغير

(ج) سياسات دلفي The policy Delphi

وهي صيغة فعالة في حالات عديدة مثل الحوارات والقرارات والتفسيرات . وهي الصيغة اللاحقة فقد ظهر عام ١٩٦٩ وانعصر عام ١٩٧٠ ، وهو على العكس من كل اشكال دلفي لا يستهدف الوصول الى اجماع في الرأي بين المجموعات المشاركة مهن الخبراء والمتخصصين ولكنه يستهدف تكوين وجهات نظر مختلفة وتحميد أقوى تلك الوجهات كحلول في أى سياسة رئيسية . فإنة لايجعل صانعي القرارات متحين للقرارات فقط ، بل يظهر حرية الرأي ، ويأخذ الاحداث المختلفة في الاعتبار ، فهو لايفرض للقرارات بطريقة ميكانيكية أو يكون اجماعا في الأى ، بل انه الفريق المسؤول عن تصميمه يهتم بالتأكيد على كافة الاختيارات الممكنة قابلة للمناقشة ، ولذا يأخذها في الاعتبار ، كما يقدر أى منطق لأى رأى عملى ، ويفحص قابلية أى رأى للتنفيذ . وتعتمد منهجية سياسة دلفي على تكوين عملية اتصال بين الخبراء ثم بالخطوات الست التالية:

- تكوين القضية (ما القضية التى يمكن الاخذ بها ، وكيف يمكن تنفيذها؟)

- وضع الخيارات (ما الاختيار الاكثر فائدة وفعالية؟) .

بالملاحظة والمراقبة بوضع تصميم الاستبيان او اغلاستطلاع للرأى حول موضوع ما في مجال معين . ثم يرسل هذا الاستبيان الى مجموعة من الخبراء الذين يقومون بإرسال الاجابات الى فريق الملاحظة الذى يقوم افراده بتنسيق وتلخيص نتائج الاستبيان ، ثم يقومون بتطوير استبيان جديد لنفس المجموعة التى اجابت في المرة الاولى مع اتاحة فرصة واحدة على الاقل لاشخاص هذه المجموعة كى يراجعوا اجاباتهم السابقة ويعيدوا تقييم آرائهم في ضوء نتائج الاستبيان الأول (الجولة الأولى) ، ثم تكرر الجولات بنفس الطريقة الى حوالى ثلاث أو أربع جولات .

(٢) مؤتمرات دلفي-Delphi:

Conference ويعرف كذلك بأسلوب "الوقت الحقيقي" وفي هذه الصيغة يتم استبدال الحاسب الآلى (الكمبيوتر) بفريق الملاحظة بعد تهيئة بحث يقوم بتجميع نتائج المجموعة المستجيبة في زمن سريع (حقيقى) . ويلاحظ في هذا النوع انه يجب ان تكون كل الملاحظات وظروف عملية الاتصال محدودة ومعروفة من قبل بدقة ، على العكس من الصورة التقليدية التى يقوم فيها فريق الملاحظة بضبط هذه الظروف كدالة لنتائج الاستبيان .

منهم إعطاء أسباب لهذه الاجابات ، ويتم تلخيص الاسباب المجهولة للحلوة التالية ، وهكذا حتى يمكن الوصول إما إلى اتفاق عام ، أو إلى سياسيات بديلة رئيسية .

وتستخدم في أنشطة دلفي إحدى الصورتين التاليتين :

- استقرائية Inductive، حيث يقدم للخبراء سؤالاً مباشراً عن المجال موضوع البحث ، وتترك لهم حرية الأداء بتصورتهم حوله .

- استنتاجية Deductive، وفيتمثل تقدم للخبراء معلومات وبيانات أساسية عن موضوع البحث متبوع بعدد من الاسئلة المفتوحة ، ليعلقوا عليها ويضعوا تقديرهم بشأنها على ان تحلل بالطريقة السابق شرحها وتعاد للخبراء من جديد .

حدود تكتيك دلفي

رغم كل النجاحات التي أحرزها هذا التكتيك في مجالات التنبؤ والاستشراف وبناء الاتصالات وتصميم السياسات وأتخاذ القرارات في مجالات لا حصر لها كالتقدم العلمي المفاجيء والتطورات الطبية والاقتصادية والتعليمية والتكنولوجية والاعلامية والعسكرية وصناعة السياسات العامة والخاصة ، رغم كل هذا ، إلا ان هذا التكتيك تواجه بعض الصعوبات منها صعوبات الاتصال ، وعدم الدقة في اختيار الخبراء ، وتلحق مستوى ادارة عملية الاتصال ، واختلاف

- تحديد المواقف الأولية للمستكرين في القضية (أى تحديد مواقف الموافقة أو المعارضة على الاختيارات المطروحة ؟)

- شرح اسباب عدم الموافقة (ما الافتراضيات ووجهات النظر والحقائق الكامنة التي يدعمها الخبراء اختياراتهم؟)

- تقييم الاسباب (كيف يمكن أخذ وجهات النظر المختلفة تبعا للمعايير المتنوعة ؟ وكيف يمكنهم المقارنة بين الأسس المختلفة ببعضها البعض ؟) . ذكر الآراء (باعدة تقييم الآراء في ضوء وجهات النظر المختلفة وبراهينها) .

وكل هذا يتطلب من حيث المبدأ خمس جولات يمكن اختصارها إلى ثلاثة أو أربعة . وأياً كان الشكل أو الصورة التي يتخذها دلفي (تقليدية أو مؤخر أو سياسات) فإن تطبيقه يعتمد على الطلب من مجموعة من الخبراء المشهود لهم في تخصصهم والذين لا يملكون عندهم شيئاً من حيث الاشتراك في هذه العملية ، بالاستجابة (عادة خلال البريد) لاستبيان يتضمن مجموعة من التساؤلات (المفتوحة في البداية والمغلقة غالباً في الجولات الأخيرة) . وبعد تلقى هذه الاستجابات فيما يسمى بالجولة الأولى ، يتم تحليلها وتصنيفها وإعادتها مرة أخرى للخبراء لاخبارهم بنتائج استجابتهم . وتكرر العملية - كما سبقت الإشارة - ويتم اخبار الخبراء بالاستجابات المتفرقة في الجولة الثالثة ويطلب

- Armstrong, J. Scott, (ed.)
;principles of Forecasting : A
Handbook for Researches
and practitioners (Boston : Kluwer
Academic publishers 2001)
- Sockman Harlod ; Delphi
Critique ; Expert Opinion ,
Forecasting, and Group Process.
(Lexington, Mass; Lexington
Book)
- Linstone, H, and Turoff, M; eds,
(Reality, MA., Addison Wesley,
1975)
- Snizek, J.A. and Henry, R.A ;
Accuracy and Confidence in
Group Judgement,
Organizational Beh .

المدارس الفكرية للمشاركين اختلاف جديداً ،
وفقدان الثقة في محل الإجماع الذي يمكن الوصول
إليه بسبب عدم التجانس بين الخبراء والمشاركين
وسيادة رأي الأغلبية ، والأمانة العلمية لمجموعة
المراقبة والضغط ... الخ
وبدئى أن هذه الصعوبات تتصل بالدرجة
الأولى باليغ التي تهدف إلى الإجماع (التقليدية
والمؤتمر) في حين أن صيغة سياسات دلفي
تستطيع تفادي هذه المأخذ أو الصعوبات وترسم
لنا سياسات أو بدائل وسناريوهات مستقبلية .

المراجع

مراجعات کتب

□ تعلیم بلا اہداف



تعليم بلا أهداف TEACHERS WITHOUT GOALS,* STUDENTS WITHOUT PERPOSES.

عرض أ.د. عبد اراضى إبراهيم محمد*

الفكرة الأساسية التي بنى عليها "بيركنسون" مدخله ونظريته للناقد في هذا الكتاب ،أنه ليس صحيحاً الاعتقاد السائد بين المعلمين في الولايات المتحدة الأمريكية بنظرية الأهداف والتي يبالغون في العمل على تحقيقها من خلال نقل المعرفة إلى المتعلم . بمعنى أن المعرفة مكانها خارج المتعلم وما على المعلمين إلا أن ينقلونها إلى المتعلم واضمين في اعتبارهم حداً أوسقفاً أن وصل إليه المتعلم فقد تحقق الهدف من عملية للتعليم " نقل المعرفة " . وهذه للفكرة هي التي ساعدته في صوغ عناوين بابي للكتاب وفصوله التي كتبها:

الباب الأول وعنوانه " ضد الحداثة " ويتكون هذا الباب من ثلاثة فصول :

- الفصل الأول ويتخذ له المؤلف عنواناً هو : ضد للتعليم!! وفي السطر الأول يحتفظ على هذا العنوان فيقول " على الرغم من أن هذا الفصل يحمل هذا العنوان ، إلا أنني حقيقة لست ضد التعليم (ومن ذا الذي يستطيع أن يكون ؟) . ولكنني ضد المعلمين الذين يتصورون أن وظائفهم هي التي تترقى بالتعليم ... " ، ويرى أن هذا الفهم لوظيفة للتدريس نتج عنه عدد من الصعوبات التي نشأت من الاعتقاد المرسل وللشائع ، بأن التعليم يأتي من خارج الإنسان ، وهي نظرية أرسطية مازالت تشكل أساس المدخل الحديث في التدريس ، ومعظم المعلمين المعاصرين يرون أن وظائفهم لا تتعدى ملء أدمغة للتلاميذ بنقل المعرفة إليهم*.

• النظرية الحديثة للتربية

ويرى المؤلف في هذا الفصل أن فرانسييس بيكون هو الذي أحيأ فكرة أرسطو القائلة بأننا نستقبل المعرفة من خلال حواسنا، وتنمو معرفتنا من خلال الاستقراء. واستشهد بما قاله بيكون :إن العلماء يتوصلون إلى نتائج عامة من خلال ملاحظتهم العديد من الحالات الخاصة،

*HENRY J. PERKINSON: تأليف

الناشر MCGRAW-HILL, INC. 1993

الناشر مكتبة الأنجلو لغصرية سنة ٢٠٠٠ م

ترجمة أ.د. عبدالراضى إبراهيم محمد

*أستاذ أصول التربية في جامعتي عين شمس ، والإمام محمد بن سعود الإسلامية في الرياض .

وأنة يتعين علينا أن نقرأ كتب الطبيعة بدلاً من قراءة الكتب بحثاً عن المعرفة ، على أن نتحرر في قراءتنا لكتّاب الطبيعة من الأحكام القبلية والتقاليد ، والعادات والتحيزات الذاتية ، أو ما أطلق عليه "الأوهام" ، وعندئذ سندرك المعرفة الحقيقية . ولقد صارت هذه الفكرة أساساً للتربية العالمية الحديثة . ووفقاً لهذه النظرية يمكن للمدرسين أن ينقلوا المعرفة إلى أي أحد في يسر وسهولة ، وذلك بتقديمهم العالم الحقيقي لتلاميذهم ومن ثم يمكنهم أن يتركوها من خلال حواسهم .

- ومن "يكون" إلى كومنيوس في هذا الفصل حيث يرى بيركنسون أن كومنيوس نجح من خلال كتبه في تقديم طرائق لتدريس " كل الأشياء لكل الناس" في سرعة ، وبنوعية وممتعة .
- وبعد أكثر من قرن من الزمان جاء منظرون من مثل روسو . وقالوا إن ما رآه أرسطو وكومينيوس و"جون لوك" ومعظم الفلاسفة قد أخطأوا في تصورهم أن العقل البشري إناء فارغ يحتاج إلى ملئة بالمعرفة ، لأنه صفحة بيضاء وما على المعلم إلا أن يحضر عليها ما يحلها . ولقد ذُكر "رسو" المعلمين بأن الكائن البشري ينمو ويتطور مع مرور الزمن . ومما يدعو إلى الأسى أن المدرسين كانوا يركزون خطأ على ما يهم الكبار أن يعرفوه دون أن يشعروا بما يحتاج آليّة الأطفال أن يتعلموه ، وظلوا دائماً يبحثون عن الرجل في الطفل ولم يفكروا في ما الذي يكون عليه الطفل قبل أن يصير رجلاً؟.
- ويستطرد "روسو" قائلاً: إن النشاط والفعالية لا تتحقق إلا إذا وجّه المعلمون انتباههم جيّداً إلى مراحل النمو التي يمر بها كل الأطفال ، ومن ثم لا ينقلون إليهم إلا المعرفة التي هم مستعدون لاستقبالها .
- ومع نهاية القرن التاسع عشر استطاع "جون ديوى" أن يمزج بين آراء "روسو" ونظرية التطور ليخرج بفكرته بأن التعليم لا يتحقق إلا من خلال أسلوب حل المشكلات . ويؤسس "ديوى" فكرته هذه في التعليم على ما جاء في نظرية التطور من أن صنوف الكائنات الحية قد نشأت أو نمت من تغلبها على مشكلات التكيف مع البيئة المتغيرة دائماً . ويرى "ديوى" بناء على ذلك أن التعليم ما هو إلا ضرب من حل المشكلات التي يواجهها المرء . وذلك تحقيقاً لأهداف معينة . . ووفقاً لنظرية "ديوى" فإن الطلاب لا يتلقون المعرفة ، وإنما هم يكتشفونها ، ومهمة المعلمين التي عليهم القيام بها ليست فقط مواجهة الطلاب بمشكلات تتفق مع مستوى نموهم ، بل أيضاً بمشكلات تمكنهم في الوقت نفسه من اكتشاف المعرفة التي يريد المعلم

أن يتعلموها . ويرى "بيركنسون أن بناء "ديوى" التربوي والتعليمي ما زال باقياً في الاتجاه الأرسطي ومؤداه أننا نستقبل المعرفة أسلمًا "من خارجنا"

نظرية "بييلة": كما فعل المؤلف في تأصيله للنظرية الحديثة للتربية في هذا الفصل ، نجدة يؤصل للنظرية التربوية البديلة بأنها ترجع في جذورها إلى سقراط وتلميذة "افلاطون" وكلاهما قالاً منذ زمن بعيد ! إن المعرفة تنبثق أساساً من داخل الذات العارفة _ وما زال هذا الفهم يُستعج ببعض الحياة في عصرنا فمثلاً في ما يقول عالمان من أبرز علماء النفس هما "سكينر" ،"بياجية" . وهكذا أصبحت فكرة أن المعرفة تتبع من داخل المتعلم تتعارض تعارضاً قوياً مع وجهة النظر الحديثة ، والتي ظلت جزءاً من الحسن العام منذ القرن السابع عشر الميلادي . وربما يوضح ذلك تلك المقاومة الشديدة وسوء الفهم لنظريتي "سكينر" و"بياجية" في عصرنا .

• ويرى المؤلف أنه يجب النظر إلى التربية باعتبارها عملية نمو للمعرفة هروبا من التأثير الطويل والعميق لنظرية أرسطو . ويستبدل بها نظرية التطور التي لم يعرف عنها أرسطو شيئاً في زمانه . ولمن السؤال هنا ما اختلاف مفهوم "بيركنسون" للتربية باعتبارها "نموا للمعرفة" ، ومفهومها عند من يقولون بأن التربية تعني للنمو ؟ يقول إن الغالبية من التربويين والمعلمين يرون التربية من منظور ما قبل الدارونية على أنها تراكم المعرفة من الخارج ، وبهذا يصبح معنى المعرفة عندهم مشتملاً على ملء العقل لأفكار وللنظريات وغير ذلك من الأمور الذهنية . لقد دعا "جون ديوى" إلى نظرية تطويرية لنمو المعرفة ولكنه اختفى عليها توجهها أرسطوي وذلك ببنيّة نظرية (لامارك ١٧٤٤-١٨٢٩م) وهي نظرية ترفضها الغالبية العظمى من علماء البيولوجي ، وتؤيد نظرية دارون في التطور ومن المتوقع أن التربويين أيضاً سيرفضون أيضاً نظرية "ديوى" في النمو . كما يقول بيركنسون .

• أما الفصل الثاني فيأتي بعنوان "طلاب بلا غايات" ويمهد فيه للكاتب لنظرية المعرفة التطويرية وذلك بمناقشة مدى خطأ فكرة أن المعرفة تأتي من خارجنا وبفندتها

تفنيداً علمياً منطقياً هادئاً حتى انتهى إلى نظرية المعرفة التطويرية والتي سبقتها فكرة تعزز وجهة نظره مؤكداً ، أنه يوجد علم حقيقي في أعماق الإنسان ينبثق منه فجأة نشاط يمثل تغذية راجعة سالبة تتجلى واضحة عندما يجد المرء نفسه في مواجهة تحد فكري وعرفي ، ويجد استجابته لم تكن ملائمة للتحدي أو متكيفة معه ، لذلك نجد أن نمو المعرفة ليس إلا عملية تكيف وأن المعرفة

المناسبة التي تبقى هي المعرفة المناسبة للموقف والمنكيفة معه . وفي الحقيقة فلإن ابتكارنا المعرفة الخاصة بنا أكثر من استقبالنأ لها من الخارج، جاء من نظرية للمعرفة يطلق عليها " نظرية المعرفة للتطورية" التي قدمها كارل بوير Karl Popper " والأخرون ، وهي محاولة لاستخدام نظرية التطوير الدارونية في نمو المعرفة .

• المعرفة تتطور بالانتخاب الطبيعي :

إن البشر وهم كائنات حية لا يتناسلون فقط ، بل أيضاً عليهم أن يبدعوا معرفة فتمثلة في مفهومات ومهارات .. ولكن ماذا يعنى أصحاب النظرية التطورية بالمعرفة ؟ وما هي طبيعتها ؟ يجب الكاتب عن هذه الأسئلة في عدة صفحات من هذا الفصل باعتباره محور الكتاب والنظرية البديلة التي يتبناها الكاتب ، ولذلك نجده يوظف أبعاد النظرية الدارونية في المعرفة كما قدمها " كارل بوير " فالمعرفة تتطور بالانتخاب الطبيعي ، والمعرفة الفطرية ظنية ، أى معرفة ناقصة ، ومعرفة الكائنات الحية معرفة ذاتية وتخمينية ، ويطرح سؤالاً وجيب عنه : وهو كيف يحدث نمو المعرفة الشخصية عند البشر ، متتبّعاً بتصرف مستويات النمو التي قدمها " جان بياجيه " وهي المستويات المتعارف عليها من علماء نفس النمو الإنساني .

• أما الفصل الثالث فيأتى بعنوان " مدرسون يغير أهداف " ويبدأ هذا الفصل بأن محاولة تفسير حركة الكون لعبة أو غاية ، قد تراجعت مع ميلاد العلم الحديث في القرن السابع عشر بالتدريج ، وإن كان ملازال معظمنا يحاول تفسير السلوك البشرى تفسيراً سببياً ، أى يرتبط بالأهداف والمرامى . والأمر هكذا عند المعلمين ... ، ويفضل ما يترتب على عملية نقل المعرفة إلى التلاميذ من خارجهم من أخطاء في هذا الفصل على النحو التالي :

• أولاً وقبل كل شئ : ليس من أخلاق المهنة أن يحاول المعلمون نقل المعرفة إلى التلاميذ لأنهم بذلك يتجاهلون أنهم معصومون من الخطأ ، وفي الوقت ذاته فإنهم ينكرون على التلاميذ فعاليتهم ...،...،...

• ثانياً: أن هناك أملياً نفعية تجعلنا نقف ضد محاولة نقل المعرفة إلى التلاميذ لأن محاولة نقلها قد تجعل التلميذ يتسمك بما يسمى المعرفة المنقولة إليه بعض الوقت ، (علمياً بأنها ليست منقولة ، وإنما هي معرفة من إبداع التلاميذ) حتى يسترجعها عند الامتحان . ومثل

هذه المعرفة لا تصبح جزءاً أساسياً من معرفة للتلميذ ، لأنها عادة لم يفهمها التلميذ ، وإنما اكتفى باختزلتها في ذاكرته كما هي

• ثالثاً وما يجعلنا نقف ضد محاولة نقل المعرفة إلى الطلاب سبب في " بيداً جوجي Peda Gogy " ذلك أن عملية النقل وما يصاحبها من طرق تدريسية تحول دون للنمو المعرفي على المدى البعيد . وقد يقال أنه عندما يبدو نقل المعرفة ناجحاً ، فهذا دليل على أن المعرفة المنقولة إلى الطالب قد صارت عنده اعتقاداً حقيقياً . فهو قابع عليها قبضاً شديداً . (قد يصلح هذا المنحنى في تعليم بعض النصوص الدينية التي تتسم بالثبات واليقين ... والكاتب بهذا يهدف للمدخل الناقد الذي يتبنأ بديلاً للمدخل الأرسطي . ويرى أن المدخل الناقد يتحاشى ثلاث الصعوبات التي ترتبت على تطبيق المدخل أو للنظرية الحديثة . ويبين ميزات المدخل الناقد بأنه ييسر المعرفة ويتعدى بها عن تسلط التعليم ، وأن المعلم في مقدوره تيسير التعلم " الحق " بمساعدته للتلاميذ على تحسين معرفتهم ونموها . وبناء على ما تقدم ، فإن التعليم جراً ، وتختلى المعلمون الذين تبوء المدخل الناقد عن الأهداف ، ويتخذ كل منهم أجندته أو قائمة من البنود المجدولة زمنياً والتي تتعلق بالطلاب ، وكل معلم يجعل في مركز اهتمامه جانباً محدداً من جوانب معرفة الطالب ، فهذا معلم يركز على مساعدة الطلاب على تحسين كتاباتهم ... خطأ وتعبيراً ، وفكراً وأسلوباً ، وجمالاً ... إلخ

وهذا معلم يساهم في تنمية وإثقان مهاراتهم الرياضية (الحساب والجبر والهندسة والقياس .. إلخ) ، أو يساهم على فهم وإدراك العالم الذي يعيشون فيه من حيث هو بيئة طبيعية واجتماعية وسياسية وجمالية .. إلخ

ويعترف " بيركنسون " أن للمدخل الناقد في التعليم الذي ذكره في هذا الفصل من الكتاب " لا هو بالأصيل ، ولا هو بالمستحدث أو الجديد ، بل هو معروف للمعلمين منذ " سقراط " ، وحتى " منتسوري " حيث نادوا جميعاً بأن كل تعلم ما هو إلا تعلم ذاتي " Self Learning " أي أن التلميذ يعلم نفسه بنفسه ، وما مهمة المعلم إلا تيسير هذا التعلم الذاتي . مهمته تيسير نمو المعرفة عند الطالب وتحسينها . ثم يعتقد المؤلف بعد ذلك موازنة بين المدخل للتقني والمدخل الناقد وبهذا الفصل ينتهي الباب الأول من الكتاب .

• أما الباب الثاني فيأتي عنوانه أكثر شدة في صدمته للقارئ إذ يحمل العنوان " ضد ما بعد الحداثة " ويتضمن أربعة فصول تبدأ بالفصل الرابع حيث عنوانه الكاتب بـ معرفة بغير

تسويغ (تبرير) ومنذ البداية يبين لنا العلاقة بين المعرفة المبررة أو المسوغة والتعليم فيقول : " إن المعلمين الذين يحددون أهدافا تعليمية تحديدا مسبقا ، دالما يتبنون نظرية عقلانية فسي المعرفة لها مبرراتها أو مسوغاتها . وطبقا لهذه النظرية ، فالعقلانية تعتمد على خصيصية أساسية هي قبول تلك المعرفة فقط على أنها معرفة صحيحة ، ذلك أن المعلمين المتبنين لهذه النظرية يريدون من طلابهم أن يتقبلوا للمعرفة التي يقدمونها لهم ويحاولون - عادة - تبرير ما يقدمون " بالبرهنة " على صحته . ويلجأ بعض مدرسي الحدثة إلى غلق باب التراجع باستخدام الأساليب الآتية :

أ. أسلوب مرجعية الخبراء في هذا المجال المعرفي أو ذاك من مثل " كل علماء المجال متفقون على أن هذه النتيجة صحيحة "

ب. مرجعية التجربة العلمية " لقد أثبتت التجارب العلمية صحة هذا الغرض " .

جـ. أو مرجعية الخبرة الحسية " إذا نظرت بطنية واهتمام فستدرك أن هذه القضية صائبة : د- أو مرجعية سلطوية " أنا المعلم وما أقوله هو الصحيح " . ويغند المؤلف كل هذه المسوغات وأشكال التبرير حتى يصل بنا إلى ظهور بعض المدرسين - طبقا في الولايات المتحدة الأمريكية - الذين أطلق عليهم " مدرسو ما بعد الحدثة " الذين اتخذوا من الفلسفة التحليلية وبخاصة " قنجنشتين " دعما لحركتهم في تسويغ المعرفة متحاشين بذلك التراجع النهائي والتناقض .

ولكن الملاحظ - كما يذكر الكاتب أن الأساس الذي تعتمد عليه اليقينية المعرفية هو لعبة اللغة نفسها - أي نظام اللغة المستعمل في المجتمع اللغوي ، ومن ثم فإن التسويغ واقع أساسا في داخل النسق اللغوي . أقول ولكن الملاحظ أنه نتج عن هذا المدخل الفلسفي في التبرير أو التسويغ انقسام المعرفة إلى أقسام شتى غير متكاملة ، وصار لكل قسم منها مجتمعه اللغوي الخاص به والذي أصبح يمثل دائرة مغلقة بدرجة أو أخرى .

ثم ينهى المؤلف هذا الفصل بالمجالات للمعرفة التي ظهر فيها تسويغ المعرفة في مجالات العلوم الإنسانية والعلمية وهو ما أطلق عليه مدخل ما بعد الحدثة .

• وأما الفصل الخامس فيضع له الملف عنوانا مثيرا وصادقا للقارئ وهو " ضد التطبيق الاجتماعي " ويستعرض فيه في إيجاز رشيق متمكن تطور حركة التعليم في أوروبا الغربية منذ القرن السادس عشر " ووصفه بأنه كان تعليميا سلطويا يسعى إلى إحداث تطبيع اجتماعي

للناس ، واقتصر في حديثه على جانب التطبيع الذهني فقط يحملوا الطلاب على تقبل النظريات والأفكار والمثل المحددة مسبقاً ، وهو - أي المؤلف - على وعى بأن فكرة أن يكون التعليم عملية تطبيع لاجتماعي تتطوى على ما هو أبعد وأكثر من هذا ، فهي تشتمل على تطبيع وتطويع الطلاب لمؤسسات المجتمع وتنظيماته : السياسية ، والاجتماعية والاقتصادية . ومثل هذا التعليم لا يخفى طبيعته السلطوية ، وإن كان الذين آمنوا به المجتمع ، وكذلك الذين انتظموا فيه لم يدركوا طبيعته السلطوية ، ذلك لأنهم كانوا يعتقدون أن التنظيمات الاجتماعية والسياسية والاقتصادية للقائمة وما صاحبها من تدابير ولوائح كانت ملائمة وصحيحة .. وإنما . وفي ظل إيمانهم هذا كان كل فرد منهم يرى أن عملية التطبيع الاجتماعي للصغار هي بمثابة تعامل إنساني فعال ، كان يعد للناس ليعيشوا نوعاً من الحياة كما " يجب " أن تعيش . ولم تظهر مقاومة هذا النوع من التربية والتعليم مقاومة مباشرة إلا بظهور من أطلق عليهم المؤلف " معلمو ما بعد الحداثة " . ولم يأت نقد التربية إلا بعد أن أصبح هؤلاء المربون مدركين إدراكاً واعياً أن المجتمع نفسه يفكر إلى العدالة والمساواة . وينتبه للمؤلف إلى تأثير التليفزيون في فترة الستينات على ظهور وعى الناس وبخاصة الشباب منهم بالعلاقات الظالمة في أمريكا بين الأعراق والطبقات وبين الرجال والنساء

• ولما الفصل السادس فيحمل العنوان " تعليم بغير أساليب " ويركز هذا الفصل على معالجة قضية المناهج في التعليم الأمريكي وما تشهده الساحة من مناقشات ومحاضرات حولها ، وكانت أهم قضية في هذا السياق هي تلك المتعلقة بـ " ماهية ما يستحق أن يعرف أو يتم تعليمه في أمريكا في أثناء الفترة التي أنشئت فيها المدارس العامة " وبعد أن انتهى المؤلف من تقديم نظريته في الفصول الستة السابقة ، يطبق المؤلف النقد على كتابه " فيقمنه إلى ثلاثة من المتخصصين ليكتب كل منهم نقده من وجهة نظره وهؤلاء المتخصصون في التربية هم :

" بيتر دبليو إيرازيان Peeter W.Alrasian " وهو أستاذ في كلية بوسطن وخبير في التدريب الميداني للطلاب المعلمين فينقد الكتاب على ضوء خبرته . بحقائق للتعليم كما هو في الواقع الممارسة . وقد جاء ذلك النقد في الفصل السابع الذي حمل عنوان " للتربية الناقدة وحقائق التعليم " وتجد فيه القارئ نقداً قاسياً .

أما الناقد الثانى فهو " جويل مبرنج Joel Spring " الذى نقد الكتاب من وجهة نظر القوى السياسية العاملة فى المجتمع الأمريكى . وتضمن ذلك النقد للفصل الثامن الذى اتخذ عنوانا هو " التربية للناقدة والقوى السياسية " .

وأما الناقدة الثالثة والأخيرة فهى " جوان بيرشتاين Joan Burs Tyn " حيث قدمت نقداً للكتاب من منظور المساواة بين الجنسين وحمل الفصل التاسع العنوان التالى " التربية للناقدة من منظور المساواة بين الجنسين " .

أما الفصل العاشر والأخير نقد كتبه المؤلف تحت عنوان " ردى على نقادى " ويرد فيه عليهم رداً موضوعياً يتسم بأدب العلماء ، فيولفتهم على ما أصابوا فيه ، ويخالفهم ويدافع عن ما رأى أنه مصيب فيه .

والله لسأل أن يجد القارئ لهذا الكتاب ما يفيد ، وله من وراء القصد موقفاً ومعيناً .

حركة التربية

ندوات ومؤتمرات

□ الاتجاهات السائدة في البحث التربوي

□ الجودة النوعية للتعليم العالي ، والبحث العلمي

في الوطن العربي



الندوة العلمية الرابعة لقسم أصول التربية بكلية التربية بكفر الشيخ الاتجاهات السائدة في البحث التربوي " الثغرات والطموحات "

فبراير ٢٠٠١ م

د. عصام توفيق قمر*

في ضوء ما تشهده مناهج البحث التربوي في الآونة الأخيرة من ثورة على ميراث منهجي يحمل كثيراً من المثالب ، نظم قسم أصول التربية بكلية التربية بكفر الشيخ ندوته العلمية الرابعة لمناقشة المستجدات والانقادات التي تتعرض لها مناهج البحث الشائعة الاستخدام والمعروفة لدى الباحثين

وقد بدأت الندوة بكلمة افتتاحية للأستاذ الدكتور/رضوان البارودي عميد الكلية وراعي الندوة ، تلاه كلمة الأستاذ/ إبراهيم عصمت مطاوع رئيس الندوة . وقد شارك في الندوة جمع كبير من السادة الأساتذة والباحثين بالجامعات ، والمراكز البحثية، بالإضافة إلى بعض المسؤولين بوزارة التربية والتعليم ، وطلاب الدراسات العليا من جامعة طنطا ، والجامعات الأخرى .

المنهج النقدي ولزمة البحث التربوي (د.محمد المنوفي) . رؤية تحليلية لمناهج البحث في علم النفس للمكتوفين (د.هاتم صلاح توفيليس).

فعالية أخذ الملاحظات ووضع الأهداف: في فهم عناصر المنهج والاتجاه نحو بعض الممارسات التربوية لدى مديري المدارس بالتعليم العلم (د. المهدي محمود سالم) .

رؤية تقنية للمعالجة الإحصائية السائدة في البحوث التربوية في مصر (د.مجدى ماهر مسيحه) .

وقد إنتهت الندوة إلى مجموعة من التوصيات منها :

- دعوة الباحثين في كليات التربية لنبذ المناهج البحثية التي تجاوزها التغيير القائم في عالمنا المعاصر .
- أن يتم تدريس مناهج البحث للمعاصرة في مرحلة البكالوريوس والليسانس ومرحلة الدراسات العليا بالدبلومات والماجستير والدكتوراه.

*باحث بالمركز القومي للبحوث التربوية والتنمية.

- أن تسعى هيئات للتدريس بكليات التربية إلى عمل البحوث الجماعية ، وبحوث الفريق للاستفادة من الثراء المتوقع من هذه للبحوث.
- أن توضع استراتيجيات عامة لتحكيم البحوث المقدمة لطلاب الماجستير والدكتوراه ، وكذلك لتحكيم بحوث الترقى التي يقوم بها أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية.
- الاهتمام بتأصيل المنهج النقدي في البحوث التربوية.



مؤتمر الجودة النوعية للتعليم العالي والبحث العلمى فى الوطن العربى

لمواجهة التحديات المستقبلية

القاهرة ٢٤-٢٧ ديسمبر ٢٠٠١ م

إعداد: د. ضياء الدين زاهر

تأتى أهمية هذا المؤتمر ليس فقط من أهمية موضوعه بل لأنه يمثل المؤتمر الثامن للوزراء المسؤولين عن التعليم العالي والبحث العلمى فى الوطن العربى . وقد عقد فى رحاب الجامعة العربية بالقاهرة . وقد سبق عقد هذا المؤتمر إجتماع تمهيدي للجان الخبراء (ثلاث لجان) التى استعرضت الدراسات المتصلة بالمؤتمر من خلال ثلاثة محاور:-

المحور الأول للتعليم العالي :

وقد ناقشت هذه اللجنة فى هذه المحاور دراسات عن

- استيعاب الأعداد المتزايدة لطالبي التعليم العالي
- التمويل الحكومى والخاص للتعليم الخاص
- ربط مخرجات التعليم العالي بسوق العمل

الأستاذ الجامعى المبدع

تيسير فرص الإبداع فى الجامعات العربية

في حين ناقشت اللجنة الثانية محور البحث العلمي ، وقد شارك فيها كاتب هذه السطور بدعوة من المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم . وقد طرحت الدراسات التالية بخصوص البحث العلمي العربي :

- التنسيق بين مؤسسات البحث العلمي
- عائد الاستثمار في البحث العلمي
- إدارة المشاريع البحثية
- آليات تفعيل التعاون العربي والدولي في البحث العلمي
- أما اللجنة الثالثة فقد ناقشت دراسات للمحور الثالث وهو المحور المشترك وهي:

- البحث العلمي بين ملاحقة المستجدات العالمية والوفاء بالاحتياجات القومية
- نظم الجودة الشاملة في التعليم العالي والبحث العلمي .
- هيكلية نظم التعليم العالي والبحث العلمي
- تكنولوجيا المعلومات ومؤسسات التعليم العالي والبحث العلمي
- كما ناقشت لجان الخبراء التقارير المقدمة من المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم عن تنفيذها لتوصيات مؤتمر وزراء التعليم العالي والبحث العلمي السابع وأقرت مشروع التقرير النهائي المقدم للسادة الوزراء وتأسيساً على ذلك بدأ المؤتمر الثامن للوزراء في يوم الثلاثاء الموافق ٢٥/١٢/٢٠٠١ وامتد إلى يوم الخميس الموافق ١٢/٢٧ .

وقد تضمنت أيام المؤتمر جلسة افتتاحية تم جلسة إجرائية (لاختيار نائبى الرئيس والمقرر واعتماد جدول أعمال المؤتمر). ثم ثلاثة جلسات عمل كالتالى:

جلسة العمل الأولى :

وناقشت أربعة تقارير:-

- تقرير لجنة المتابعة الوزارية عن تنفيذ الدول لتوصيات الدورة السابعة.
- تقرير مدير عام المنظمة العربية عن تنفيذ المنظمة للتوصيات الموجهة إليها.
- تقرير لجنة الخبراء للدورة الثامنة.
- مشروع برنامج الأمم المتحدة الإنمائي لتطوير الأداء النوعي لبرامج التدريس ورفع كفاءة التخطيط المؤسسي في الجامعات العربية.
- جلسة العمل الثانية : وكانت عبارة عن دائرة مستديرة حول " ضبط الجودة النوعية لتطوير التعليم العالي والبحث العلمي باستخدام التقانات المتطورة " أعقبها اجتماع لجنة الصياغة .
- جلسة العمل الثالث
- وتناولت ما يلي :
- اعتماد تقرير المائدة المستديرة
- اعتماد التقرير النهائي والتوصيات
- تحديد مكان وزمان انعقاد المؤتمر للتاسع
- ثم انتهى المؤتمر بجلسة ختامية وأعلنت فيها التوصيات



إصدارات جديدة

المراجع العربية

- ١-حسين كامل بهاء الدين (٢٠٠٠) : الوطنية فى عالم بلا هوية: تحديات العولمة ، (القاهرة : دار المعارف) .
- ٢-إبراهيم عبدالوكيل الفار (٢٠٠٠): إعداد وإنتاج برمجيات الوسائل المتعددة التفاعلية ، (طنطا: الدلتا لتكنولوجيا-الحاسبات ، ط٢)
- ٣-المسيد يمن (٢٠٠١): العالمية والعولمة ، (القاهرة : نهضة مصر ، ط٢)

المراجع الاجنبية

- Drukles , D.R and Robert.J.S; (1993) ; A Primer For School Risk Management: Creating and Maintaining District and Site- Based Liability Prevention Programs, Boston, Allyn and Bacon. 209 Pages.
- Beare, H. and Slaughter,R., (1993); Education For the Twenty-First Century, Routledge. 180 Pages.
- Mayers, R. E. and Torrance, E.P., (1994); What Next?: Futuristic Scenarios For Creative Problem Solving, Zephyr Press.286 Pages.

- Hoyle, Johan R., (1995); Leadership and Futuring : Making Visions Happen, Cowrin Press. 68 Pages.
- Steinberg Laurence, (1996); Beyond The Classroom: Why School Reform Has Failed and What Parents Need to Do, Simon & Schuster. 223 Pages.
- Jones, Glenn R. (1997); CyberSchools: An Education Renaissance , Jones Digital Century. 180 Pages.
- Rowley, Danie James; (1998); Strategic Choies For The Academy, San Francisco; Jossey- Bass Publisher. 190 Pages.
- Lippitt, Lawrence L., (1998); Preferred Futuring: Envision the Future You Want and Unleash the Energy to Get There, Berrett- Koehler. 221 Pages.
- Barry, Bryan.H, (1997); Strategic Planning WorkBook For Nonprofit Organizations, Amhrest H. Wilder Foundation. 130 Pages.
- Branch, Melville C,(1998) Comprehensive Planning For 21 st Century: General Theory and Principles, Preager. 184 Pages.
- Kelly, E. D., and Becker, B., (2000); Community Planning: An Introduction to the Comprehensive Plan, Island Press. 478 Pages.
- Withrow, F. With, Long, H. and Marx, G., (1999); Preparing Schools and School Systems for

Contents

-Encyclopedia of Education and The Future:

- The Delphi Technique**

Dr.Dia Zaher

275 -280

Reviewing Book

Teachers Without Goals , Students Without Perposes

Dr. Abedel Radi Ibrahim

281-288

-Educational Movement

- Conferences & Assembles**

289 -292

- New Publications**

293- 294

Contents

| | |
|------------------|------------|
| Editorial | 4-6 |
|------------------|------------|

Articles in Arabic:

•Teacher Accreditation Criteria in Egypt in the
Light of new international directions .

Dr. Salama Hassan & Mohamamed Ibrahim 9-68

•New directions in educational cost researches.

Dr.Khalaf Mohamed El-Beheery 69-96

•Primary Stage Aarabic Language book and its Directive
Values in Kuwait

Dr.Abdullah Al – Kandary 97- 128

•Educational Policy in New Urban Societies.

Dr.Hanan Ismail Ahmed 129-174

Management of Merge Environments for early

Intervention With Handicapped Children in early
Child hood

Dr.Nagda Ibrahim Ali Suliman 175 -242

•Evaluation of the Training Program for Managers
and their Assistants in Public Education.

Dr.Samia Mohamed Awad 243 - 274

**Journal Strategic & Innovative research
In Arab Education & Human
Development**

**Editor - In - Chief
Dr. Dia EL- Din Zaher**

**Editorial Managers
Dr. Moustafa Abdel El-Kader ziada
Dr. Nadia Yossef Kamal**

**Editorial Counsetors
Dr. Ahmed El-Mahdi
Dr. Hamed Ammar**

**Editorial Counselors
Dr. Hassan El-Balewy
Dr. Hassan Salama
Dr. Rafica Hammoud
Dr. Zeinab El - Naggar
Dr. Talaat Hassan
Dr. Arafa Ahmed Hassan
Dr. Ali Khalil Moustafa
Dr. Mohamed Al - Ansary**

**Editorial Secretary
Mr. Moustafa Abdel Sadek**

**All Correspondence Should Be
Addressed to:
The Editor - In - Chief , Future of
Arab Education , to The Folling
Adresse**

**Zaher-Prof. Dia El - Din
Faculty of Education - Ain Shams
University - Roxy , Misr AL Gididah
Cairo - Egypt Fax + Tel:
4853654 M. 0105102391**

**Future of Arab
Education**

Eight Year Issue

No.24

January 2002

**Published by:
Arab Center For
Education and
Development (ACED)**

**With :
Arab bureau of
-Education for the Gulf States
-Al- Mansoura University**

قواعد النشر بالمجلة

قواعد عامة:

♦ تخدم المجلة بنشر البحوث والدراسات الأصلية، النظرية والتطبيقية شريطة ألا تكون قد سبق نشرها من قبل أو تقديمها للنشر في مجلات أخرى.

♦ ترحب المجلة بالنشر في شتى فروع التربية وعلم النفس وعلوم المستقبل، وبخاصة في المبادئ التالية: المناهج وطرائق التدريس، وعلم النفس التعليمي، تكنولوجيا التعليم، اقتصاديات التعليم، المعلوماتية والدراسات المستقبلية، الإدارة التربوية والمدرسة، فلسفة التربية واجتماعياتها، الصحة النفسية والتربية الخاصة، تعليم الكبار، التخطيط التربوي، التربية الدينية، القياس والتقويم التربوي، التربية للمقارنة وغيرها. وتخدم المجلة بالمبادئ السابقة في علاقتها بقضايا التنمية البشرية مع تركيز خاص على التوجيهات الاستراتيجية والمستقبلية.

♦ ترحب المجلة بما يصل إليها من دراسات وعروض علمية جديدة للكاتب الجديدة، على ألا يزيد حجم المراجعة عن خمس صفحات.

♦ ترحب المجلة بنشر التقارير عن الندوات والمؤتمرات والأنشطة العلمية والأكاديمية المختلفة في شتى ميادين العلوم التربوية والمستقبلية، داخل المنطقة العربية وخارجها.

شروط الكتابة

♦ يقدم البحث مطبوعاً من نسختين به ملخص البحث (100-150 كلمة) باللغة العربية وآخر باللغة الإنجليزية مع ديسك بنظام متوافق مع IBM.

♦ لا يزيد عدد صفحات البحث عن 30 صفحة في (حجم الكوارتو) على وجه واحد، مع تسريك مسافة ونصف بين السطر والسطر. وفي حالات خاصة يمكن الاتفاق مع هيئة التحرير على شروط نشر البحوث التي تزيد عن هذا العدد من الصفحات.

♦ ما نشر في المجلة لا يجوز نشره في مكان آخر، ويجوز للمجلة إعادة نشره بأية صورة أخرى.

♦ تعرض البحوث المقدمة للنشر - على نحو سري- على محكمين من المتخصصين الذين يقع موضوع البحث في صميم تخصصهم. وقد يطلب من الباحث إعادة النظر في بحثه في ضوء ما يبداه المحكمون.

المصادر والمواشير

♦ يشار إلى جميع المصادر في متن البحث بذكر اسم المؤلف كاملاً، وسنة النشر ورقم الصفحة، بين قوسين هكذا: (عبد السلام، ١٩٨٢، ٩٥)، وبذكر لقب المؤلف الأجنبي هكذا (Masini, 1993, 103).

♦ تدرج المراجع في قائمة خاصة في نهاية البحث مرتبة أليفاً حسب الأسلوب التالي:

الكاتب: اسم المؤلف، (تاريخ النشر)، عنوان الكتاب، مدينة النشر، الناشر، رقم الطبعة، أرقام الصفحات.

المحررون: اسم الباحث، (تاريخ النشر)، عنوان البحث، اسم المجلة، رقم المجلة، رقم العدد، أرقام الصفحات.

المصادر: (إن وجدت): تكون مختصرة بقدر الإمكان، وفي أعلى الصفحة، ويوضع كل جدول في أقرب مكان ممكن من المكان الذي أشير إليه فيه، ويأتي رقم وعنوان الجداول أعلاه.

Future of Arab Education



Journal Strategic & Innovative Research in Arab Education & Human Development

Volume 8

Number 34

January 2002

The Delphi Technique Dr.Dia Zaher

- Teacher Accreditation Criteria in Egypt in the Light of new international directions .

Dr. Salama Hassan & Mohamamed Ibrahim

- New Directions in Educational Cost Researches.

Dr.Khalaf Mohamed El-Beheery

- Primary Stage Arabic Language book and its Directive Values in Kuwait

Dr.Abdullah Al - Kandary

- Educational Policy in New Urban Societies.

Dr.Hanan Ismail Ahmed

- Management of Merge Environments for early Intervention With Handicapped Children in early Child hood

Dr.Nagda Ibrahim Ali Suliman

- Evaluation of the Training Program for Managers and their Assistants in Public Education.

Dr.Samia Mohamed Awad

Prospective- book Review, Symposia and Conferences, Education pioneer
Open Forum, Educational Experiences, New Publication